

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA BARROS PONTES E SILVA

CADÊ O NEGRO QUE ESTAVA AQUI?
CULTURAS POPULARES E ESCOLARIZAÇÃO

BRASÍLIA

2014

Daniela Barros Pontes e Silva

CADÊ O NEGRO QUE ESTAVA AQUI?
CULTURAS POPULARES E ESCOLARIZAÇÃO

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
requisito para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília
2014

Daniela Barros Pontes e Silva

CADÊ O NEGRO QUE ESTAVA AQUI?
CULTURAS POPULARES E ESCOLARIZAÇÃO

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
requisito para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.


COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)
Departamento de Métodos e Técnicas / FE / UnB

Prof. MsC. Erasmo Baltazar Valadão
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Prf^ª. MsC. Andréia Pereira de Araújo Martinez
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Prof. MsC. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves
Conservatório de Música e Artes de Brasília – CMAB



*“Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho
era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora”.*

*(Carolina Maria de Jesus,
em entrevista para
o jornal “Folha da Noite” em 1958.
Em 1960 seria lançado seu primeiro
livro “Quarto de Despejo: diário
de uma favelada”. Este ano,
completam-se 100 anos do seu nascimento
e 37 anos de sua morte. Carolina faleceu em
14 de agosto de 1977,
pobre e esquecida.
Para mim,
Carolina é imortal.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto não apenas de um esforço individual em tentar compreender porque somos o que somos, e como chegamos ao que nos tornamos. É conquista de esforços coletivos, de contribuições que ultrapassam o campo acadêmico.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Sandra e Luiz, por sempre permitirem que eu vivesse a minha vida da maneira que acredito, buscando me encontrar na incoerência daquilo que Sou. Por me fazerem humana, na convivência diária. Amo muito vocês!

Aos meus avós: Vô Silva, Vó Dulce, Vô Chico e Vó Cida. Pelas raízes, pela infância, pelas marcas deixadas em mim e que me constituem. Pela permanência ancestral na minha identidade. Cidinha Barros, você é linda e eu te amo!

Aos meus irmãos e irmã: Dione, Tiago, Daniel, Pedro e Téo. Por cada momento vivido, por toda vida compartilhada, pela oportunidade de viver cada relação de maneira única. Pela diversidade das relações na unidade do Amor.

À Karla, por não me deixar esquecer que o importante é ser feliz.

À Karen, ao Luca, ao Markson, Arthur e Bruno por só acrescentarem alegrias ao meu viver.

Aos meus sogros e cunhada: Aymêe, Vanderlei e Thayná. Pelo apoio incondicional e pela compreensão em meio a tantas ausências.

À D. Lourdes, por todo carinho, Amor e cuidado.

Ao meu companheiro, Saulo. Espelho da minha alma, razão do meu sorriso. Essência de tudo que sou, do que fui e do que seremos. Obrigada por compartilhar cada minuto comigo. Obrigada por poder viver ao seu lado. Obrigada pelo que somos! Amo você eternamente. Unidade afeto-intelecto-espiritual: a menor unidade daquilo que me identifica no mundo, meu Amor!

Obrigada Margarida! Sua companhia diária acalanta meu coração.

À minha orientadora e amiga Patrícia Pederiva. Por tudo que é impossível descrever. Sou mais feliz por conviver com você. Obrigada por transformar, permitir, libertar, incentivar, confiar, criar. Obrigada por me fazer acreditar em mim. Por me fazer voar. Obrigada por me mostrar que é possível. Obrigada por trazer sonhos à realidade. Você é verdade, generosidade. Pat, só te tenho Amor e Gratidão!

Aos grupos de pesquisa dos quais faço parte: LAMCE e GEPPE, por todo aprendizado e experiência. Obrigada, especialmente, à Andréia, Malu, Augusto e Ricardo pela amizade, companheirismo, cumplicidade e confiança.

Gostaria de agradecer também aos que participaram da formação da minha identidade docente: Professor Erasmo, obrigada por me inspirar desde o primeiro momento (primeiro semestre) a ser coerente comigo mesma, a não fechar os olhos para as lutas necessárias, a não ter medo de defender o que acredito. À Professora Kátia por me permitir dar os primeiros passos na vida acadêmica. À Professora Renísia, por acordar em mim um olhar adormecido. Aos três, pela amizade.

Às minhas amigas e amigos que conheci no curso de Pedagogia: Amanda, Dharana, Mariza, Dani, Manoel e João: por absolutamente tudo!

Gostaria de agradecer àquelas pessoas que tornam possível podermos estudar e conviver na Faculdade de Educação. Aqueles sem os quais nada aconteceria. Aos funcionários da limpeza, segurança e secretaria: Marcos, Rute, Angelita, Maria de Fátima, Luana, Polionardo, Lucimone, Romária, Lucineide, Carlos, Patrícia, João Gabriel, Dalila, Vilma, Gilmar, Gilberto, Maryluci e Ana Cristina. Desculpem se não mencionei alguém. Agradeço imensamente a todos e a todas!

Ao Seu Manoel, do SAA. Por me mostrar soluções sempre que eu aparecia com problemas. Pelo tratamento humano.

Ao Seu Hildebrando pelas conversas, ao John.

Obrigada Sérgio, pela amizade sincera e tantas reflexões.

Obrigada à Renata, por ter me apresentado a sua linda mãe, D. Dilma.

Obrigada à D. Dilma, Célia e Dênis. Pela contribuição tão generosa para este trabalho. Por abrirem suas casas, seu tempo e compartilharem memórias por vezes, tão particulares. O que vocês fizeram é inquantificável. Obrigada de coração! Este trabalho é nosso, espero que gostem!

Obrigada Deise Arenhart, por toda inspiração.

Enfim, obrigada às boas Energias Cósmicas do Universo que agiram para que o meu caminho fosse como foi.

Obrigada Vigotski, Paulo Freire. Obrigada Hermes Trismegisto e Lao Tsé! Obrigada Buda, Krishna, minha Mãe Yemanjá. À todos os santos e orixás, fadas, duendes, bruxas, espíritos, seres encantados e elementais. Obrigada ao Sol e a Lua, às estrelas, cachoeiras e ao Mar, pela continuidade eterna.

RESUMO

As culturas populares tem ganhado crescente reconhecimento e valorização social. A escola trata das tradições culturais brasileiras, por força de Lei, 10.639/2003 e 11.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura negra e indígena. Entretanto, as manifestações das culturas populares, que são pertencentes a contextos históricos e culturais específicos de luta e resistência à dominação dos povos negros, são simplificadas quando abordadas pela escola. Se tornam meras festividades. A cultura e a história negras são transformadas em espetáculo para o entretenimento. Este trabalho problematiza a prática da escolarização sobre as culturas populares, e dialoga com representantes de tradições culturais negras para captar suas percepções sobre a relação entre história, ancestralidade e cultura de suas manifestações, e a prática escolar.

Palavras-chave: Cultura Popular; Escolarização; Ancestralidade; Preconceito Racial

ABSTRACT

The popular cultures are growing on social recognition. The school deals with the Brazilian cultural traditions, by the force of the law, 10.639/2003 and 11.645/2008, which imposes the teaching of black and indigenous history and culture. While the popular cultures have specific cultural and historical contexts, they are simplified when taught at school. They become festivities. The black history and culture become spectacle for entertainment. This text discusses the schooling of popular cultures. Brings dialogs with holders of black culture traditions in order to capture their perceptions on the relation between the history, ancestry and culture of its traditions and the schoolwork.

Keywords: Popular Culture; Schooling; Ancestry; Racism

SUMÁRIO DE FIGURAS

FIGURA 1 – Carolina Maria de Jesus ¹	3
---	---

¹ Retirado do sítio eletrônico: <http://esperanca-garcia.blogspot.com.br/2012/02/carolina-maria-de-jesus.html> Acesso em: 07/12/2014.

SUMÁRIO

MEMORIAL	8
1. Introdução	11
2. Culturas Populares e Escolarização	16
2.1 As Culturas Populares.....	18
2.2 Escolarização e Espetacularização: as culturas populares e a escola	20
3. Cadê o Negro que estava aqui: culturas populares e preconceito racial na Educação.....	27
3.1. Os 11 anos da Lei 10.639/2003: culturas e histórias afro-brasileiras e africanas no currículo da Educação Básica	29
4. Formação Docente e Culturas Populares	34
4.1 A percepção dos professores.....	36
4.2 O conhecimento superficial acerca da temática	37
4.3. Atividades emancipadoras, interdisciplinaridade e intimidade com o tema	39
4.4 Compreensão da relevância do conteúdo.	41
4.5 Observações de campo, o projeto político pedagógico e a biblioteca.....	42
4.6 Caminhos possíveis para a formação docente.....	43
5. Diálogos e Reflexões: as percepções de representantes das culturas populares e religiões de matriz africana.....	44
5.1. Dênis, Grupo Nzinga de Capoeira Angola: Escolarização, Espetacularização, Ancestralidade e Educação	44
5.2. Ancestralidade, Espiritualidade, Cultura e Identidade: Conversando com D. Dilma ou, visita à casa de Dona Yá.	55
5.3. Identidade, Memória e Escola: A conversa com Célia, Quilombo do Mesquita, Cidade Ocidental-GO.	64
6. Reflexões de até então – porque não há final, nem completude.	72
7. Referências Bibliográficas	75
APÊNDICE I.....	78
APÊNDICE II	79
APÊNDICE III.....	80

MEMORIAL

“Nunca entendi a palavra Mestre como associada há algum nível de estudo, escolaridade ou título. Mestre é aquele que conserva em si o profundo brilho que a sabedoria provoca, ele ensina pelo olhar, e a emana mesmo sem perceber. Da mesma maneira, não concebo a ignorância como a ausência de tais níveis de estudo, escolaridade ou títulos. A ignorância permeia a todos, e os diplomas podem maquiá-la por vezes, mas não a escondem por muito tempo.

Quem são e onde estão os Mestres? Qual a diferença do saber que chamamos erradamente de “popular” e o pomposo “conhecimento acadêmico”? Qual o propósito dessa diferença?

Ao pensar num Mestre de Cultura Popular, ao ouvi-lo dizer da sua vida, do significado da sua manifestação, da profundidade de sentidos que aquela tradição representa, não vejo como a Sabedoria que transborda dos fazeres do seu dia-a-dia é classificada como inferior ou menos importante que àquela que produzida em ambientes acadêmicos. Pois são mantenedores de conhecimentos ancestrais, repassados de geração a geração através de uma didática muito específica. Carregam consigo muita riqueza em conhecimento do mundo, sem se valer métodos acadêmicos pra tanto. [...]

Dessa maneira, sinto que colocar os saberes e conhecimentos, as inteligências² em patamares diferentes, é fazer uso do pior tipo de ignorância: aquela que oprime, despreza e aprisiona a autoestima de quem é atingido por ela, ceifando a crença em si mesmo, tornando-o verdadeiramente incapaz de reconhecer em si o Mestre. [...]

Se as inteligências são todas iguais, não há como colocar em lugares diferentes seres não diferentes. Mas se houvesse uma justa classificação para o valor de seus títulos, entre acadêmicos e não acadêmicos, que mestre pode ser mais mestre do que aquele que assim foi chamado por reconhecimento espontâneo e voluntário de sua comunidade?”

Este texto é parte de um trabalho, um ensaio inspirado em Jacques Rancière, para a disciplina de Investigação Filosófica da Educação, cursada no primeiro

² O termo “inteligências” aqui colocado faz referência ao modo como Rancière se refere às pessoas, no livro O Mestre Ignorante.

semestre do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, durante o segundo semestre de 2012. Escolhi voltar a este texto porque ele é o reflexo das inquietações que me acompanham há muitos anos e que são também as razões pelas quais escolhi a formação em Pedagogia. Além disso, ao trazer este texto para a monografia (trabalho de conclusão de curso) fecho um ciclo na minha formação.

A maior parte da minha vida morei em cidades pequenas do litoral ao interior do sul do Brasil, em sua maioria contextos essencialmente rurais. Meus pais trabalharam durante quase toda a sua vida profissional com programas e políticas voltadas ao pequeno agricultor, dentro do Banco do Brasil. O PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar é resultado desse esforço, quando já residíamos em Brasília.

Em 2003 fui morar em Ouro Preto, Minas Gerais, para fazer o curso de História, na Universidade Federal de Ouro Preto. Até 2006, ano em que retornei à Brasília sem concluir o curso, todos os temas que me interessavam eram aqueles que me traziam qualquer tipo de pista para o velho questionamento acerca do que é e onde está a Sabedoria que buscamos todos. Tudo remetia à História do Brasil e do que foi feito com esta História, que resultou num desligamento de nós mesmos, do nosso processo de formação humana enquanto seres histórico-culturais. “Como chegamos a isso?”, pensava.

Ao voltar à Brasília, fui contratada pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nos quase cinco anos que se seguiram tive oportunidade de conhecer mestres e mestras da cultura popular de todas as partes do Brasil, e foi nesse contexto que percebi a importância do conhecimento de si como resultado de um processo histórico, que, a riqueza da diversidade dos processos culturais foi roubado de nós pela estrutura educacional adotada por toda a sociedade ocidental. A história de cada manifestação da cultura popular com que tive contato, transborda luta, resistência, memória de um pedaço da identidade que nos foi sequestrada, modificada, deturpada, e então devolvida, esvaziada, para os livros e para a escola.

No período entre 2010 e 2011 trabalhei como Coordenadora Executiva do Projeto Encontro de Saberes, no Departamento de Antropologia da UnB. Este projeto teve como um de seus resultados a oferta da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, atualmente parte do currículo de Ciências Sociais, como disciplina optativa. Hoje o projeto também é realizado em outras universidades brasileiras e seu

objetivo principal é o reconhecimento de mestres da cultura popular como detentores de conhecimento tanto quanto qualquer outro professor acadêmico. Para isso, mestres das manifestações tradicionais da cultura popular vêm à universidade para ministrarem aulas para os cursos de graduação. Nesses doze meses, os laços entre cultura popular e educação se fortaleceram nas minhas reflexões.

Durante a formação em Pedagogia pude questionar a relação entre cultura popular e educação em diferentes perspectivas: na formação de professores através da realização de pesquisa de iniciação científica, em Didática, Ensino de História, Sociologia, nos trabalhos de extensão, em projetos, nas políticas educacionais, na Educação Musical, em História da Educação e em todos os lugares que passei e disciplinas que cursei. Este foi o conselho que recebi logo no primeiro dia de aula, na disciplina de Investigação filosófica da Educação – o de desenvolver o tema de interesse no maior número de perspectivas possíveis.

Este trabalho é o resultado do amadurecimento das questões que envolviam essa relação – cultura popular e educação – e que ocorreu durante minha formação como pedagoga. É parte da busca por saber da tal Sabedoria, por saber onde estão e quem são os Mestres, e que continua como uma caminhada eterna por esta e muitas outras vidas.

“ O mestre levantou-se e conduziu-nos à última fileira da classe. Fez-me sentar no penúltimo lugar e Madani no último, mandando-nos cruzar os braços comportadamente sobre a mesa. Perdi-me em reflexões. Por que tinha sido colocado na frente de Madani, filho do chefe da região, e por que Daye Konaré, um dos seus cativos, estava sentado na primeira fileira? Era talvez um engano? Passado um momento, levantei-me para ceder meu lugar a Madani. “Quem o mandou trocar de lugar?”, exclamou o mestre em bambara. Levantei-me e respondi na mesma língua, por sinal falada pela maioria das crianças: “Madani é meu príncipe, senhor. Não posso sentar-me à sua frente.” O mestre então exclamou: “Aqui sou eu quem determina os lugares. Ninguém pode escolher. Você entende?” E eu disse: “Entendo sim senhor”. “Voltem aos lugares que eu indiquei. Aqui não há príncipes nem súditos. É preciso deixar tudo isso fora daqui, do outro lado do rio”. E então nos sentamos.”

(Texto ilustrativo, extraído do livro autobiográfico de Amadou Hampâté Bâ, intitulado Amkoullel, o menino fula, no capítulo em que descreve seu primeiro dia de aula na “escola dos brancos”).

1. Introdução

Historicamente, a cultura popular tem sido subvalorizada e silenciada em função de expressões artísticas “eruditas”. No entanto, nos últimos doze anos as esferas públicas federais têm proporcionado um cenário que busca a recuperação do valor histórico e social da cultura popular brasileira.

No que diz respeito à educação, a cultura popular vem sendo chamada à escola, aparecendo nas diretrizes curriculares como elemento relevante no processo de formação das identidades culturais e da consciência cidadã dos sujeitos atendidos pelo sistema de educação público do Brasil.

As principais maneiras pelas quais a cultura popular tem chegado aos espaços escolares são através de leis e programas no âmbito das políticas públicas. As leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na educação básica são exemplos dos caminhos percorridos pela cultura popular até a escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena e africana (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei no 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 114).

Entretanto, quando as culturas populares — cuja característica é a diversidade na transmissão, interpretação e concepção de conhecimentos e visões de mundo — entra na escola, passam por um processo de adequação à forma escolarizada (ILLICH, 1985) de ver o mundo e o ensino. Esse processo de escolarização pode interferir na própria diversidade que caracteriza as manifestações culturais fora da escola.

O conteúdo supracitado – História e Cultura afro-brasileira e indígena – incluído obrigatoriamente na Educação Básica não faz parte apenas de um processo de resgate e valorização das manifestações tradicionais. É parte também, de um plano maior de ações, chamadas afirmativas, do Estado no combate ao racismo no Brasil.

O racismo no Brasil, interpretado como “racismo velado” e muitas vezes classificado como “racismo cordial” foi desacortinado pelo surgimento das ações afirmativas. No caso da Lei 10.639/2003, onze anos depois não é possível considerar sua efetiva implementação.

Para mim, o racismo é o problema mais sério que os seres humanos têm diante de si. [...] O racismo é um fator histórico estruturante. Essa é a questão. Trata-se de um arranjo sistêmico que engloba a totalidade das interações entre os seres humanos. Mas, para enxergá-lo desse modo, há que vencer uma série de obstáculos, incluindo os obstáculos epistemológicos. [...] A origem das ações afirmativas é indiana. [...] Quando chegam ao Brasil, nos anos 90, as ações afirmativas já têm toda uma história de aplicação e de resultados e consequências que podem ser medidas. O interessante é que os debates pró e contra, no Brasil, se parecem com os que acontecem no mundo inteiro. Quem é contra diz que as ações afirmativas não são boas por serem ‘anti-democráticas’, ‘anti-republicanas’ e desvalorizam o mérito, beneficiando pessoas que vão ‘mediocrizar’ as instituições. Essas são as posições dos setores conservadores da sociedade, dos que não querem que a sociedade mude. São essas pessoas as que constantemente falam da “superação” do racismo (MOORE, CARLOS, 2014)³.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a cultura popular e suas raízes negras africanas, imbricado à efetivação da Lei 10.639/03 foi preciso oferecer oportunidades de incrementação na formação para o trabalho docente – formação continuada –, bem como atualização dos currículos de licenciaturas do ensino superior. Infelizmente, este processo também encontrou dificuldades e, atualmente, menos da metade dos professores teve acesso ao conteúdo obrigatório à sua atuação profissional. Segundo Jesus (2013):

Apesar das variações percentuais entre os municípios das cinco regiões brasileiras, no que se refere às políticas de implementação da Lei nº 10.639, chama a atenção o fato de que os maiores índices, entre todas as regiões, evidenciam a inexistência de políticas para a formação inicial e continuada dos professores visando ao cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003:

³ Disponível em: <http://www.geledes.org.br/racismo-e-o-problema-mais-serio-que-os-seres-humanos-tem-diante-de-si/#axzz3Gy41YOOJ> Acesso em: 07/12/2014.

90,6% na região Norte, 77,4% na região Nordeste, 54,8% na região Sudeste, 64,5% na região Centro-Oeste, e 56,1% na região Sul (JESUS, 2013, p. 407).

O cenário apresentado, reforça a visão escolarizada das culturas populares e das suas raízes ancestrais na cultura afro-brasileira, de maneira que a escola continua a espetacularizar as manifestações tradicionais da cultura popular (CARVALHO, 2007), promovendo a perpetuação do distanciamento entre o conteúdo escolar e a perspectiva dos alunos sobre o mundo, trazendo implicações negativas, inclusive para o processo de formação de suas identidades.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou investigar como representantes das culturas populares percebem as relações entre cultura popular, ancestralidade negra, racismo e educação. O objetivo principal do presente trabalho é fomentar a reflexão a respeito destas relações partindo do seu aspecto multidimensional, na tentativa de romper com a visão fragmentada do conhecimento, proporcionada pelo pensamento escolarizado.

Para tanto, será utilizada como referencia inicial a perspectiva histórico-cultural, que pode ser entendida, de maneira sucinta, como a teoria desenvolvida por Vigotski, de base marxista dialética e monista. Que parte do princípio da unidade indissociável das pessoas com o mundo, suas relações materiais e sua historicidade produzida, desenvolvida e transformada na cultura.

Os conceitos que norteiam o desenvolvimento do texto são referenciados em Illich, quando falamos em escolarização, e em Paulo Freire, base para as reflexões sobre a educação e a escola – tanto para criticá-las quanto para expressar o que esperamos delas.

A metodologia de pesquisa empregada neste trabalho proporciona três (ou mais) momentos de busca de informações que, juntos, oferecem uma melhor compreensão do entrelaçamento existente entre culturas populares, suas dimensões, e a educação escolar.

Em um primeiro momento, será apresentada uma revisão bibliográfica a respeito da relação histórica das culturas populares e das suas raízes negras, com a Educação. Os elementos teóricos serão articulados de forma crítica, aprofundando o entendimento a respeito das culturas populares e da escolarização em todas as suas dimensões, visando trabalhar o aspecto e as consequências sociais, identitárias, políticas, de violência, de legislação, econômicos, ancestrais e educativos do referido

quadro.

Para isso, faz parte dos procedimentos de pesquisa recorrer ao histórico das legislações e medidas afirmativas que valorizem as manifestações tradicionais, bem como à bibliografia que esclareça os aspectos sociais supracitados. Com base na análise teórica mais aprofundada dos fenômenos que cercam a escolarização das culturas populares é que teremos elementos suficientes para proceder. Este estudo bibliográfico é apresentado nos capítulos 2 e 3: aprofundamento de conceitos e perspectiva histórica, respectivamente.

A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida dentro da escola, no intuito de: a) investigar o trabalho desenvolvido com a cultura popular, e b) identificar o lugar da cultura popular na formação docente e a relação existente entre esta e a prática docente. Foram realizadas observações na escola (nas atividades reconhecidas pela instituição como relacionadas com a temática em questão e observações no fluxo de saída das publicações disponíveis biblioteca da escola sobre a cultura popular) e aplicação de questionários aos professores (72,72% do total de professores da escola responderam ao questionário). Os resultados obtidos desta fase da pesquisa, e suas análises, estão dispostos no capítulo 4 intitulado: Formação Docente e Culturas Populares. Esta etapa do trabalho teve o financiamento do CNPq através de edital de apoio à iniciação científica, PROIC/UnB 2012/2013.

Como terceiro procedimento metodológico foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com representantes das culturas populares e das religiões de matriz africanas a fim de compreender – a partir dos sujeitos diretamente envolvidos nas reflexões a que se propõe este trabalho – as suas percepções sobre as culturas populares, a ancestralidade negra e as relações estabelecidas com a Educação – questão central da pesquisa.

No que diz respeito à análise dos dados e informações obtidos durante as entrevistas, esta não será uma análise convencional. Diante da generosidade de informações compartilhadas pelos mestres, mestras e representantes das culturas populares não pareceu justo, nem correto – tanto com as pessoas entrevistadas quanto com os argumentos aqui apresentados – fragmentar uma fala tão rica, onde muitas vezes não é possível saber ao certo quando começa ou termina determinado assunto. As entrevistas, então, estão dispostas no capítulo 5 quase que como um diálogo, buscando a coerência com o clima de conversa com que ocorreram. Dentro do

universo das culturas populares e das religiões de matriz africana foram entrevistados três detentores, que autorizaram a divulgação de seus nomes reais, a saber: D. Dilma, Yalorixá ; Dênis, o mais graduado dentro do Grupo Nzinga de Capoeira Angola no Distrito Federal e Célia, quilombola moradora do Quilombo do Mesquita-GO, atuante nas manifestações culturais de sua comunidade e precursora no trabalho de resgate da memória do Quilombo onde reside.

No último capítulo que compõe a presente pesquisa, serão colocadas as reflexões finais, nomeadas “Reflexões de Até Então” porque não é possível obter conclusões definitivas a respeito de um universo tão dinâmico e multidimensional, parte de um processo histórico-cultural em constante transformação.

2. Culturas Populares e Escolarização

O direito de acesso à cultura é garantido em lei e tido como um direito humano desde a “Revolução Francesa e à sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789” (PIANCÓ, 2014, p.1). Expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os direitos culturais no Brasil estão assegurados pela Constituição Federal. Segundo a Carta Maior, em seus artigos 215 e 216:

Art. 215.

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216.

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas [...]

Cultura é aquilo que reflete, representa e movimenta a identidade de uma sociedade, de um povo, dos seus modos de agir, pensar e se relacionar com a espiritualidade. Transforma e é transformada constantemente num processo histórico-cultural, sendo impossível dissociar cultura e sociedade. É pela e na cultura que o homem (espécie) se faz humano – Ser Humano:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p 150).

O reconhecimento da cultura como um direito humano, significa mais do que o direito ao acesso à atividades artístico-culturais. A garantia legal é de que todos, enquanto seres humanos, tenham direito ao conhecimento cultural produzido historicamente, como um direito de conhecer-se, aprender-se e perceber-se dentro de um processo histórico-cultural. Nesse sentido, a cultura é fator fortalecedor da

identidade e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano. De acordo com José Márcio Barros:

A cultura refere-se tanto ao modo de vida total de um povo – isso inclui tudo aquilo que é socialmente aprendido e transmitido, quando ao processo de cultivo e desenvolvimento mental, subjetivo e espiritual, através de práticas e subjetividades específicas, comumente chamadas de manifestações artísticas”(BARROS, 2007, p.21)

Paulo Freire tem a cultura como um de seus temas centrais nos momentos iniciais de diálogo com as turmas de alfabetização. Ao pedir que os alfabetizandos falassem de si e descrevessem seu cotidiano e sua trajetória, ele “estimulava no alfabetizando o exercício de compreender-se criticamente no mundo” (PEROZA, 2012, p.5).

Essa reflexão a respeito da cultura e da relevância desse compreender-se pela cultura, deu-se em 1963 – ano marcado pelo *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Este encontro ocorreu poucos meses antes do golpe militar, mas a tempo de colaborar com a criação da *Comissão Nacional da Cultura Popular*, em 1964. Na fala de Freire, é possível perceber que a necessidade de mudança de paradigma a respeito da relação entre Educação e Cultura, não é fato novo:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionário popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963, p. 17).

A fala destacada de Paulo Freire nos revela a Cultura como “toda criação humana”. Entretanto, evidencia também uma discussão importante no que tange à cultura – o seu caráter erudito e popular – dentro de um processo histórico-cultural, e

de luta de classes.

Historicamente, no mundo ocidental, o padrão cultural a que tivemos como referência foi, sabidamente, o europeu (desde Grécia e Roma). O desenvolvimento das civilizações europeias e a colonização nos trouxeram, já de maneira imposta, os valores, crenças, costumes e mesmo a moral daqueles que tomaram o mundo para si, como meras propriedades.

Desse mesmo processo histórico, faz parte também do mesmo processo histórico de desenvolvimento dos registros da memória cultural. O registro do Saber compartilhado entre poucos desde o princípio, como coisa pertencente às elites dominantes. Os livros, manuscritos, imagens eram armazenados em propriedades privadas: primeiro pela Igreja (por exemplo a Igreja Católica na Idade Média), depois pelas famílias “tradicionais” e mais tarde pelo Estado – que não agia em nome do povo, mas contra ele. Essa hierarquia de acesso à cultura chegou ao Brasil junto com a colonização.

Nesse processo a oralidade, característica predominante das culturas populares não teve lugar, e virtude do próprio desenvolvimento tecnológico, nos registros que guardavam “a memória da humanidade” (CARVALHO, 2007). Diante do exposto, é necessário que se abra aqui um espaço maior para a exposição do campo do qual fala este trabalho, dentro do universo da Cultura: a Cultura Popular, bem como da sua relação histórica com a Educação.

2.1 As Culturas Populares

Para este trabalho, faz-se necessário uma breve exposição teórica sobre de onde parte a percepção conceitual de cultura popular aqui utilizada. Serão apresentadas quatro definições de cultura popular, convergentes entre si. Como conceito base trazemos a concepção da UNESCO a respeito de cultura popular, elaborado em conferência em Paris, em 1989, e apresentado no documento “Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”, datado do mesmo ano e da qual o Brasil é signatário:

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem à expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a

língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989, p.2).

O antropólogo José Jorge de Carvalho, traz uma percepção um pouco mais complexa no tangente ao universo das culturas populares:

Para definir minimamente o campo em discussão, as culturas populares podem ser concebidas, em termos gerais, como um conjunto heteróclito de formas culturais – música, dança, autos dramáticos, poesia, artesanato, ciência sobre a saúde, formas rituais, tradições de espiritualidade – que foram criadas, desenvolvidas e preservadas pelos milhares de comunidades do país em momentos históricos distintos. Elas se presentificam independentes umas das outras, ainda que em simultaneidade, todas com relativa autonomia em relação às instituições oficiais do Estado, embora estabelecendo com elas relações constantes de troca e delas recebendo algum apoio eventual ou intermitente. [...] Nesse sentido, pautam-se por um princípio de autonomia na frugalidade, na medida em que se reproduzem utilizando seus modestos recursos materiais e vastos recursos simbólicos e tomando em conta seus ritmos próprios de continuidade, mudanças e transformações. Em um nível diferente de abstração, podemos dizer que a autogestão e a auto sustentabilidade comunitárias são os princípios que organizam a produção das culturas populares, enquanto a oralidade é o seu meio predominante de expressão e de transmissão (CARVALHO, 2007, p 81).

O também antropólogo Saulo Pequeno, ao discutir a relação entre a Lei de Direitos Autorais e as culturas populares, ressalta o caráter multidimensional e indissociável dos elementos das culturas populares:

É necessário delimitar neste momento o que será considerado como “manifestações populares, tradicionais e étnicas”. São vivências coletivas exteriorizadas de maneiras variadas, reconhecidas em formas de música, dança, teatro, pintura, artesanato, etc. São indissociáveis em seu sentido e em sua maneira de performar suas fundações ancestrais, espirituais e simbólicas. Muitas vezes a exteriorização dessas manifestações não distingue a separação destas “formas” tornando sem sentido, por exemplo, música sem espiritualidade, dançar sem música, tocar sem dançar. Seus conhecimentos são transmitidos oralmente através das gerações, e por isso são mutáveis em relação às influências, reinterpretações e importância de determinados códigos durante o tempo. A gerência das manifestações dá-se de acordo com a dinâmica própria dos grupos consolidada através das práticas ancestrais, na sua autogestão e na manutenção das tradições. Em uma perspectiva ampla, o maior valor que carregam é a diversidade, ainda que

entre grupos praticantes de uma mesma manifestação (PEQUENO, 2012, p. 34).

As relações ancestrais da cultura popular com as culturas afro-brasileiras, entre outros elementos, podem ser reconhecidas pelas raízes nas religiões de matrizes africanas e suas tradições. Estas raízes permanecem na essência das manifestações tradicionais da cultura negra em suas simbologias e ligação com o sagrado, por exemplo.

O sagrado está caracterizado pela categoria religiosa do axé. O axé é composto por determinadas substâncias que manifestam a relação do Orun com o Aiyê, este mundo. [...] O que chamamos de tradição, além da linguagem que envolve e expressa o sagrado, valores éticos, estética e acervo de conhecimentos, é uma corrente histórica de transmissão de axé por gerações. Comunidades são constituídas por vinculações societárias em torno da preservação e expansão de axé. A tradição afro-brasileira se caracteriza pelo culto aos ancestrais e às forças cósmicas que governam o universo. Nós seres humanos somos compostos por todos os princípios naturais (LUZ, 2011, p. 86).

Diante do exposto, é preciso pensar em Mestres e Mestras das culturas populares e tradicionais como mantenedores de conhecimentos ancestrais. Conhecimentos repassados de geração a geração através de práticas que são diversas, mas muito específicas, baseadas, em sua maioria, na oralidade e na memória. Além disso, os mestres e mestras de manifestações tradicionais não se relacionam com as suas tradições de uma maneira parcial, não há a separação casa-trabalho-lazer. A entrega para a manifestação é completa porque aquele é o próprio mundo em que vive. O mestre só vê sentido no mundo quando o enxerga a partir do conhecimento de que é detentor. Em grande parte das manifestações tradicionais, seus avós eram participantes e da mesma maneira, o foram seus pais. Agora, o mestre é, e provavelmente seus filhos também serão. Os valores que utiliza para tomar as decisões morais e espirituais se baseiam naquilo que viu e aprendeu desde pequeno, na tradição que carrega. Nesse sentido, a cultura é identidade para quem a detém.

2.2 Escolarização e Espetacularização: as culturas populares e a escola

A cultura popular é elemento formativo da identidade em todas as suas dimensões. Parte integrante e indissociável das histórias individuais e coletivas. São

elementos de identificação das raízes negras e indígenas na formação do Brasil, e muitas vezes utilizadas para reafirmar a diversidade cultural brasileira pela culinária, variedade de ritmos musicais, dança, festas, costumes e raízes linguísticas. Entretanto, os valores trazidos pela colonização (ideologia hegemônica e dominante), reforçam a percepção elitizada da cultura estrangeira em detrimento do que é produzido dentro do universo da cultura nacional. Nesse sentido a cultura popular se torna algo exótico, ligada aos sentidos, à sensualidade, fruto de um processo intuitivo e desprovido de profundidade simbólica ou significados complexos. De acordo com Carnoy (*in* NASCIMENTO & SBARDELOTTO, 2008, p 277):

Em uma doutrina da “hegemonia”, Gramsci viu que a classe dominante não necessitava depender apenas do poder coercitivo do Estado, ou mesmo de seu poder econômico direto para exercer o seu domínio, mas sim, através de sua hegemonia, expressa na sociedade civil e no Estado, os dominados podiam ser persuadidos a aceitar o sistema de crenças da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais.

Esse pensamento hegemônico, foi tomado como padrão e reproduzido em terras nacionais em estudos que tiveram como bases referências desvinculados das nossas culturas. No que diz respeito à produção nacional, grandes nomes como Gilberto Freyre⁴, Mário de Andrade⁵, Nina Rodrigues⁶ e Roberto DaMatta⁷ também levantaram percepções nesse sentido sobre a cultura popular: o de popular como não elaborado e portanto não erudito, mas exótico, apesar de simples, bem como colaboraram para a disseminação de uma ideia falsa a respeito da identidade do brasileiro – por exemplo, difundindo o mito das três raças e da miscigenação pacífica. É reconhecida a importância desses estudos e em muitos deles o seu pioneirismo, mas também não se pode fechar os olhos para o distanciamento do real, e toda produção preconceituosa de conhecimento que foram realizados tomando esses mesmos estudos como base.

Arthur Ramos (2007), médico psiquiatra, psicólogo social, etnólogo, folclorista e antropólogo brasileiro, seguidor e reformulador do pensamento de Nina

⁴ Livro: “Casa Grande e Senzala”.

⁵ Livros: “Missão de Pesquisas Folclóricas” e “Danças Dramáticas do Brasil”.

⁶ Livro: “Os Africanos no Brasil”.

⁷ Livros: “O que faz do Brasil, Brasil”, “Carnavais, Malandros e Heróis”, “O Universo do Carnaval: imagens e reflexões”.

Rodrigues, assim justificava a ideologia da superioridade cultural do colonizador:

[...] As representações coletivas das classes atrasadas (pensamento mágico e pré-lógico), no setor religioso, existem em qualquer grupo social atrasado em cultura. Entretanto, não endosso absolutamente os postulados de inferioridade do negro e de sua incapacidade de civilização. [...] Para a obra de educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento “primitivo”, para corrigi-lo, elevando-o a etapas adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional [...] que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras do pré-lógico (RAMOS, 2007, p. 743).

Sendo culturas populares multidimensionais, seus elementos artísticos, espirituais, simbólicos e comunitários compõem as manifestações na mesma intensidade. Entretanto, uma vez que as manifestações se tornam conteúdo do ensino formal, sofrem o processo de escolarização.

Segundo Illich (1985), a mentalidade escolarizada da nossa sociedade determina o relacionamento dos indivíduos com o saber. A instituição escolar separa e segrega os conhecimentos, retirando o inter-relacionamento que as “disciplinas” escolares apresentam no mundo:

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade (ILLICH, 1985, p. 51).

Se tornam instituídas então as especialidades e seus respectivos comprovantes, os diplomas. Quanto mais carga horária, e quanto maior o número de diplomas que são possíveis acumular, mais legitimado está o indivíduo, sem que isso reflita, necessariamente, a capacidade de articular conhecimento, de exercer suas possibilidades de maneira autônoma no mundo.

Dito de outra maneira, confunde-se processo com produto. Segundo o autor, há uma padronização e hierarquização do conhecimento – o hegemônico é tomado como referência e isso hierarquiza o conhecimento que se torna inacessível a todos – impedindo que as pessoas “alcancem a aptidão” para atuar a partir dos conhecimentos formais tendo sempre uma próxima etapa a conquistar:

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência

incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês (ILLICH, 1985, p 53).

Segundo a perspectiva histórico-cultural o processo pelo qual o aluno se instrui é completamente particular, não havendo possibilidade de quantificação e comparação, nem mesmo de uma comprovação que assegure o aprendizado, como o diploma que, na lógica escolarizada, é o produto suficiente para comprovar o processo.

Dada a necessidade de padronização do processo, há a institucionalização do saber:

Tendo como pano de fundo a ideia de monopólio radical em que a industrialização capitalista transforma as relações do homem com a ferramenta, Illich destaca dois tipos de saberes. O espontâneo, que provém das relações criadoras entre o homem e o seu meio, como a aprendizagem da língua materna, e o saber coisificado, que é uma instrução intencional e programada, como o ensino das disciplinas escolares. O homem tem cada vez menos chance de fazer suas coisas e necessita do saber escolarizado para satisfazer as necessidades que estão dependentes das ferramentas industrializadas. Nesse sentido, portanto, o saber é um bem que está exposto no mercado. Para Silva (2005), a conversão do conhecimento em mercadoria gera o monopólio do saber: os que detêm o conhecimento científico, autorizado, desqualificam os que não o têm. O conhecimento cotidiano é transformado em ciência que não está disponível para todos: “a ciência tutela a vida, e torna as pessoas dependentes de um conhecimento que elas não podem gerar, mas somente comprar” (p.71). O crescimento industrial e científico leva a educação a exercer o controle social para o uso dos produtos. A educação transforma-se em necessidade para diplomar seletivamente pessoas e também para controlar as que ascendem ao consumo (TUNES & PEDROZA, 2011, p. 19).

Se na escola só tem legitimidade o conhecimento autorizado, sistematizado de acordo com os padrões científico-escolares, existe uma seleção de como as culturas populares serão trabalhadas pedagogicamente.

Esta seleção remonta à maneira como as manifestações culturais foram

interpretadas e reproduzidas pelos pesquisadores que iniciaram o trabalho de coleta, e pelo Estado:

Pensemos agora na relação entre o pesquisador e o artista popular dentro do marco político-ideológico clássico do Estado-Nação. O pesquisador (como Carlos Vega, Isabel Aretz, ou Mário de Andrade) que ia a campo gravar música folclórica imaginava, apesar da grande diferença de poder, que os dois sujeitos envolvidos no processo estavam unidos por um pacto nacional. Os registros das tradições musicais que traziam ficariam depositados nos arquivos nacionais na crença de que os filhos de ambos, tanto do artista pobre quanto do letrado metropolitano, pudessem ter acesso, no futuro, à memória das tradições que haviam sido cultuadas pelas gerações anteriores. O pacto que unia (em uma espécie de respeito mútuo imaginado pelo pesquisador) o artista performático popular e o pesquisador era a construção de uma nação futura. Contudo, as duas vidas assim postas em contato não se misturavam – o pesquisador continuaria com sua vida de membro da elite metropolitana do país, enquanto o guardião do patrimônio popular (um camponês, um pescador, um vaqueiro, um artesão) continuaria com sua vida rústica e distante da metrópole. O estado constituiria discursivamente uma memória que mais tarde seria disseminada para todos por intermédio das escolas. Esse contexto era marcado por um imaginário minimamente eficaz de igualitarismo, expresso em uma utopia de nação, o que permitia ao pesquisador sustentar a crença de que seu projeto não era predatório. Ele não se via usurpando a cultura própria do artista popular justamente porque definia seu trabalho como parte do esforço por preservar a memória da nação para o futuro (CARVALHO, 2004, p 4).

A perspectiva de trabalho do acadêmico escolar sobre as culturas populares então foi (e ainda é) marcado por um caráter predatório, em que a agenda científica é mais importante do que os elementos simbólicos caros aos detentores das tradições populares.

É a aplicação até as últimas consequências do lema antropofágico: “só me interessa o que não é meu” (CARVALHO, 2007, p. 27). Nessa perspectiva o estudioso tem interesse pelo exótico – o que não lhe é comum - e se apropria dele, pois é manifesto o seu interesse. E o caráter mais chamativo do exótico é aquele que se apresenta em forma de espetáculo.

O próprio sujeito escolar então passa ser agente do processo de espetacularização das culturas populares, fenômeno descrito por Carvalho da seguinte maneira:

Defino “espetacularização” como a operação típica da sociedade de massas, em que um evento, em geral de caráter ritual ou artístico, criado para atender a uma necessidade expressiva

específica de um grupo e preservado e transmitido através de um circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, desvinculado da comunidade de origem. [...]A “espetacularização” é um processo multidimensional. Para começar, implica em um movimento de captura, apreensão e mesmo de confinamento. Trata-se de enquadrar, pela via da forma, um processo cultural que possui sua lógica própria, cara aos sujeitos que o produzem, mas que agora terá seu sentido geral redirecionado para fins de entreter um sujeito consumidor dissociado do processo criador daquela tradição (CARVALHO 2007, p. 83-84).

As manifestações, já espetacularizadas e formatadas ao molde do pensamento escolar são impostas aos alunos num modelo identificado por Paulo Freire como bancário. O professor, certo de que é o detentor legitimado do saber e respaldado pela instituição escolar, deposita os conteúdos nos alunos que, semelhante a contas bancárias, apenas recebem passivamente o conteúdo, uma vez que qualquer outra operação que não for receber o depósito os colocam em rota de colisão com toda a estrutura social do conhecimento.

Na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2014, p.81).

Desta maneira, a operação feita é tanto de usurpar, simplificar e espetacularizar as culturas populares, por um lado, quanto impor, convencer e paralisar os alunos de que estas proposições são indiscutíveis. Pederiva & Tunes (2013) relacionam a escolarização com a espetacularização, quando abordam a educação no contexto da atividade musical:

A educação da musicalidade como forma de espetáculo transforma-se em parte do *show* social. É alienante e desconsentizante. E se a escola atua por meio do ensino de seus professores e da entrega passiva dos alunos e da família ao viés espetacular, ela é realmente necessária para o verdadeiro desenvolvimento humano? O espetáculo é a fabricação concreta da alienação. Ao separar-se do seu produto, o homem produz os detalhes do mundo e vê-se separado de seu próprio mundo. Tanto mais ele se separa da vida, quanto mais sua vida se torna produto (PEDERIVA & TUNES, 2013, p.136).

As manifestações culturais trabalhadas em sala são apresentadas como fatos

distantes do universo cultural dos alunos. “Foram subtraídos de sua constituição os elementos de luta e resistência, foi roubado das manifestações o seu caráter de movimento forte, combativo contra-hegemônico” (BARROS, 2014, p. 39). As formas de resistência, sobrevivência, criatividade e enfrentamento pelos quais passaram as manifestações tradicionais para se manterem “vivas” ao longo dos anos são esvaziadas, apresentadas como fragmentos históricos dificultando a percepção crítica dos alunos sobre a realidade.

A troca do processo pelo produto e a espetacularização se reflete no ambiente escolar nas datas comemorativas, por exemplo, que se referem a elementos das manifestações tradicionais da cultura popular brasileira. O Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra – este último introduzido no currículo escolar em 2003 pela Lei 10.639 – são atividades vivenciadas pelos alunos, de maneira geral, em forma de apresentações, pinturas e realização de atividades sem aprofundamento das características dessas comunidades e populações, evidenciando-se apenas aquilo que pode ser mostrado, espetacularizado, à comunidade escolar. Desta maneira, a cultura popular sofre o mesmo processo de espetacularização ao qual está submetida em outros universos, como o da indústria cultural, por exemplo. Desta maneira, a relação que a cultura popular tem com a sociedade de modo geral – com características do exótico, diferente, ligado a uma diversidade comercializada como produto cultural e não como cultura, ou seja, esvaziada de sentido e ancestralidade – tem reflexos diretos na formação das identidades, bem como alimenta aspectos perversos da nossa sociedade como o racismo, o preconceito racial e a violência de gênero.

3. Cadê o Negro que estava aqui: culturas populares e preconceito racial na Educação

As manifestações da cultura tradicional são elementos de identificação das raízes negras na formação do Brasil, difundidas como referências à presença histórica do nosso “perfil festivo e multicultural”. São utilizadas para reafirmar a diversidade através de características específicas para evidenciar a pluralidade na constituição histórica do “povo brasileiro”⁸.

Entretanto, ao se falar da história da população negra nos conteúdos dos livros didáticos, aparece desvinculada a sua participação da história tradicional (conteúdo hegemônico), destacando-se apenas os elementos culturais, como características de “personalidade nacional”, descontextualizados de seus valores históricos, simbólicos e ancestrais. Especificamente sobre o ensino de História:

Pensar na construção de uma outra história possível no campo do ensino requer confrontar com um modelo que constituiu-se como tradição. Se, por um lado, as propostas político-pedagógicas para o ensino de História sofreram mudanças importantes na década de 1980, a partir de um movimento crítico em relação ao papel da disciplina na construção de cidadãos, por outro lado, a seleção e organização de conteúdos, apresentadas nas mesmas propostas, não parecem ter sofrido impactos significativos (FONSECA, 1993, 2003; ABUD, 2007). De maneira mais ou menos geral, as propostas mantêm um padrão cronológico linear de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico.

[...] Essa tradição é percebida com força na forma de organização curricular presente nos livros didáticos de História. Pesquisas que tiveram como campo empírico as coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mostram a hegemonia desse modelo (PEREIRA & MONTEIRO, 2013, p. 266, 267).

Apesar da instituição da obrigatoriedade, em lei (Lei 10.639/2003), do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, esses valores continuam subtraídos e apartados das manifestações culturais tradicionais brasileiras de raízes negras, sendo apresentadas muitas vezes, a exemplo da capoeira, como mera prática esportiva. Esta, ao ser trazida para o espaço escolar, tem sequestrados elementos constituidores essenciais da história e da sobrevivência da

⁸ A expressão está entre aspas para destacar o tom irônico, de povo brasileiro pacificamente miscigenado.

população negra. Distanciando assim, da formação da identidade dos alunos fatores essenciais às ligações de suas vidas e contextos atuais ao processo histórico de formação do Brasil.

Sendo o Brasil um país multicultural e pluriétnico, torna-se preocupante a educação monocultural que vem sendo destinada a todos os alunos brasileiros. Ao chegarem à escola, as crianças negras passam a enfrentar situações de discriminação, devido à cor de sua pele, ao tipo de cabelo, traços físicos, ou a outras características que não estão de acordo com o modelo de ser humano legitimado pela sociedade, fazendo com que sintam a rejeição da escola à sua pessoa, à cultura de seu povo e ao grupo étnico-racial a que pertencem (ALGARVE, 2004, p.11).

Da mesma maneira, muitas festas católicas, tidas como referências da cultura popular brasileira, ao serem reconhecidas como tal, colaboram com a subtração dos movimentos de resistência nas suas formações. Ao serem utilizadas nos contextos escolares como exemplo da “mistura pacífica” à qual foi agregada nossa história, negando aos alunos (indivíduos em processo de formação de identidade e valores civilizatórios) o conhecimento da realidade de opressão e violência, como por exemplo o “sincretismo religioso” forçado para dentro de suas crenças como recurso de resistência e sobrevivência cultural.

No que diz respeito à relação entre o racismo e a cultura popular, há uma forte relação existente entre preconceito e os conteúdos escolares que envolvem tanto a questão racial quanto a cultura popular – como para se trabalhar a cultura afro-brasileira e africana dentro dos conteúdos curriculares, por exemplo. Evidencia-se que a dificuldade na implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas não se explica apenas pela tardia oferta dos programas de formação continuada aos professores e da igualmente tardia adequação dos currículos de graduação em licenciaturas, mas também, pelo fato de que as ações afirmativas estabelecidas em lei ressaltam aos olhos da sociedade as fortes raízes negras e indígenas da cultura brasileira, aflorando preconceitos igualmente históricos. Esse cenário de deficiências múltiplas no qual se encontra a cultura popular age reforçando o pensamento construído historicamente pelos intelectuais da classe dominante anteriormente exposto referindo-se à cultura popular, mas pelo qual também foi submetida a história das populações negras e indígenas no Brasil. Segundo Garcia-Filice (2010, p. 209):

Como exemplo, Nascimento (2005) menciona estudos de alguns sociólogos, como Florestan Fernandes, Otávio Iani e Fernando Henrique Cardoso, que apresentam os negros “como seres apáticos e submissos, indivíduos embrutecidos que receberam ‘a condição alienada da liberdade que lhe ofereciam’”. [...]A forma como tais intelectuais descreveram os ex-escravizados e todo o seu “sofrimento” e “embrutecimento” foram divulgadas nos livros didáticos e permanecem até hoje. Propagada nos espaços educacionais, integra o imaginário social sobre uma igualdade estática entre brancos e negros, da Educação Básica ao Ensino Superior. Nessa visão, a situação atual da população negra deve-se unicamente às relações de poder do passado, menosprezando-se as reconfigurações que o racismo assumiu em nossa trajetória histórica. [...]Os negros ocuparam (e ainda ocupam) nos materiais didáticos e paradidáticos uma condição inferior. Por longos anos foram retratados de forma jocosa ou como vítimas submissas aos mandos e desmandos do “senhor”. Pouco ou nada se fala dos excelentes carpinteiros, marceneiros, canoeiros, vendedores, além de agricultores e pecuaristas, negros, do Brasil Colônia e do Brasil Império, no sentido de contrapor outras visões à perspectiva negativa do escravizado submisso e animalizado. [...]Com isso, a imagem dos escravizados foi construída, ora como violentos e irracionais (à semelhança de animais), ora vítimas e submissos. Extingue-se, assim, qualquer possibilidade de localizar os negros como sujeitos históricos, atuantes e conscientes, que, no processo, fizeram escolhas, resistiram, conformaram-se, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido. Daí, a trajetória da população negra aparecer, na História do Brasil, de maneira fragmentada, deturpada, sem contemplar a complexidade das relações estabelecidas entre brancos e negros, do período escravagista até a atualidade, exigindo a realização de outras pesquisas no campo da História e da Educação (GARCIA-FILICE, 2010).

Para melhor compreender o processo de distanciamento da cultura popular e sua ancestralidade negra da “história oficial” será apresentado a seguir um breve delineamento histórico referente ao “Estado da Arte” da Lei 10.639/03.

3.1. Os 11 anos da Lei 10.639/2003: culturas e histórias afro-brasileiras e africanas no currículo da Educação Básica

A Lei 10.639/03 foi promulgada com o objetivo de atingir uma luta histórica pela igualdade e pelo fortalecimento da identidade negra nacional. A referida lei, que altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “história e

cultura afro-brasileira”, além de instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O esforço para a conquista dos dispositivos expostos na Lei 10.639/03 remontam à própria construção nacional. A partir da diáspora africana para o Brasil via tráfico de escravos, se configurou a realidade opressora, que vigora ainda hoje embora em diferentes dimensões. Os indivíduos negros, escravizados, tiveram subtraídos a sua concepção humana, seus direitos civis e a sua cultura. Durante centenas de anos tiveram suas vidas subjugadas, inseridos num sistema que pautava sua existência sob as necessidades e os referenciais brancos hegemônicos da época.

Com o fim da escravidão e a retomada gradual de direitos humanos básicos expressos em legislação, a população negra brasileira não vivenciou, até hoje, a efetivação destes direitos “conquistados” na mesma proporção dos discursos legais. A larga faixa da população brasileira que compõe o espectro de cidadãos das camadas economicamente menos favorecidas são descendentes da escravidão, expressos pelas categorias “pretos” ou “pardos”, segundo o IBGE. Convivem diariamente com diversas formas de preconceito racial que apresentam, por vezes, seu significado atribuído a razões econômicas (e não raciais), de forma que chega-se a acreditar em alguns casos, que não há preconceito racial atualmente no Brasil.

A partir de toda esta configuração, o fortalecimento e a autoafirmação das identidades negras podem ser ferramentas poderosas para o combate das desigualdades sociais e do preconceito racial. Uma das vias mais essenciais para que esta tomada de consciência seja realizada é a educação, e especificamente o Ensino de História, na rede pública de ensino.

Entretanto, as ações realizadas pelo governo no campo da educação não tem tido, historicamente, sucesso em problematizar e oferecer tal conteúdo dentro do Ensino de História, principalmente se for tomado como caso a estrutura curricular pré-promulgação da lei 10.639/03 – cuja mesma estrutura reverbera atualmente, à revelia do texto legal. Ao passo que larga faixa da população escolar do sistema público de educação é negra ou descendente de negros, o conteúdo ensinado não dialoga com a vida, com a história e com as necessidades destas pessoas. As referências das populações negras continuam sendo imposições dos parâmetros brancos que ditam regras e estabelecem padrões de comportamento para, por exemplo, os cortes e colorações de cabelo, o consumo e o estilo de vida, o ensino das artes, histórias e antiguidades europeias. Promove o silenciamento da perspectiva da

África, dos africanos e dos brasileiros negros, fomentando a marginalização de seus papéis na história geral e do Brasil. Os códigos que podem gerar identificação e autoconsciência são subtraídos em função da hegemonia dos não-negros, ricos e detentores de poder – a exemplo das manifestações de cultura popular que tiveram de si retirados os elementos representativos da luta e resistência da população negra, e trazidas tanto ao espaço escolar como para fora dele como constitutivos apenas do caráter festivo da cultura brasileira.

Com vistas a reparar esta deficiência na educação, segmentos do movimento negro, mais especificamente o Movimento Negro Unificado⁹ (MNU) a partir de 1978, organizaram reivindicações e pressões para que a sua perspectiva não fosse subtraída do conteúdo escolar.

Como resultado das pressões desse movimento, e de forças políticas internas e externas, mudanças de valores e a necessidade de novas ações e paradigmas, o poder público deu um passo à frente para responder a tais demandas. A “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001 no âmbito da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil foi signatário, provocou em terras brasileiras um forte debate público que envolveu tanto organizações governamentais quanto não-governamentais acerca das questões raciais e da elaboração de propostas de superação dos entraves levantados pela conferência. O governo brasileiro publicou em texto oficial para a III Conferência, o reconhecimento de sua responsabilidade histórica pelo “escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, apontando que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatrocentos séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001, p.21).

A partir deste momento, foi articulado no âmbito do governo a construção de um plano de ação do Estado que implementasse as principais diretrizes presentes na resolução assinada em Durban, quais sejam:

1. Igual acesso à educação para todos e todas, na lei e na prática;

⁹ Mais informações no sítio eletrônico oficial do MNU: <http://mnu.blogspot.com.br/>

2. Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem, nacional ou étnica, em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal;

3. Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação;

4. Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças;

5. Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

6. Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional, a frequentarem instituições educacionais de ensino superior (MEC/SECAD, 2006, p. 20).

Dentre as principais ações resultantes é possível destacar, no ensino superior, a adoção das políticas de reserva de vagas por meio de cotas para ingresso de negros e indígenas. No que diz respeito à educação, de uma maneira geral, destacam-se as alterações realizadas na LDB (Lei 9.394/96) pelas Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como instituem a obrigatoriedade da temática “história e cultura indígena” em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, da rede de ensino nacional.

Entretanto, as dificuldades encontradas para o atendimento do que é estabelecido em lei são inúmeras, entre os preconceitos enraizados na sociedade em geral e as lacunas que se encontram na inserção desse conteúdo dentro dos cotidianos escolares do ensino de História, principalmente.

Sabemos que, ao longo da história do Brasil, as manifestações culturais afro-brasileiras foram marginalizadas, sofrendo, inclusive, perseguições por não fazerem parte do universo cultural europeu e, também, por serem produzidas por negros escravizados e seus descendentes. A partir do século XX, elas começaram, aos poucos, a fazer parte das celebrações culturais da sociedade brasileira. No entanto, o racismo e a discriminação racial presentes em nossa sociedade impedem que estas expressões culturais de origem africana cheguem efetivamente à escola, como em outros ambientes educacionais (A COR DA CULTURA, vol. 5, 2010, p. 26).

Especificamente no Distrito Federal, em uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2010, Rodrigues aponta que o principal problema para a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas do Distrito Federal é o não-reconhecimento por parte dos gestores escolares

da existência do problema racial na sociedade brasileira. A partir desse apontamento, ela acusa a segunda maior barreira para a implementação da Lei, dizendo ser possível prever que tais gestores não buscarão reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. Tão grave quanto o diagnóstico de Rodrigues é o dado de Cavalleiro (2001, p. 158) em pesquisa semelhante, é o reconhecimento por parte de gestores e docentes de que atitudes racistas dentro do cotidiano escolar são pontuais e “não passam de brincadeira de criança/adolescente”.

Na publicação das diretrizes específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, dentre os objetivos de conteúdo para os livros do Ensino de História do 4º ano, nos eixos transversais – educação para a diversidade / cidadania e educação em e para os direitos humanos / educação para a sustentabilidade – aparece como primeiro objetivo do texto “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira”.

No entanto, para Caimi (2011)¹⁰, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – programa que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica – ainda reforça o conteúdo elaborado a partir de uma perspectiva ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico.

A partir deste panorama, as lacunas e tendências teóricas apresentadas, objetivando fornecer novas perspectivas a serem trabalhadas no ambiente escolar, fez-se necessário refletir também sobre o lugar do professor dentro desse cenário, a relação que a prática docente estabelece com a cultura popular e o papel da formação inicial, ou graduação.

¹⁰ In: História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate. 2011.

4. Formação Docente e Culturas Populares

Este momento da presente pesquisa buscou perceber a relação do professor pedagogo com a cultura popular e teve dois objetivos principais: a) investigar o trabalho desenvolvido com a cultura popular, e b) identificar o lugar da cultura popular na formação docente e a relação existente entre esta e a prática docente.

Para esta etapa, nos propusemos a investigar o trabalho desenvolvido com a cultura popular em uma Escola Classe do Distrito Federal, ou seja, escola pública, das séries iniciais do ensino fundamental. Investigar a percepção dos professores pedagogos que lá atuam, a respeito da temática também foi objeto do presente trabalho. A descrição da escola faz-se necessária devido às especificidades com as quais foi constituído o Distrito Federal. A pesquisa foi realizada durante um ano, compreendendo o segundo semestre letivo de 2013 e o primeiro semestre letivo de 2014.

A escola selecionada localiza-se no centro do Distrito Federal, na região administrativa conhecida como Plano Piloto. Como escola das séries iniciais do ensino fundamental, possui quatorze séries. A pesquisa atingiu 72,72% dos professores pedagogos do quadro da instituição. É característica comum das escolas dessa região que seus alunos sejam, por maioria, filhos de pessoas residentes em outras áreas administrativas ou do entorno do DF, mas que trabalham no Plano Piloto e, em sua minoria, residentes da mesma região da escola. Isto posto, pode-se inferir que a realidade cultural da escola é consideravelmente diversa, visto que o Distrito Federal possui características culturais diferentes de uma cidade para outra dentro do seu espaço geográfico.

Criado em 1960, o Distrito Federal foi construído e povoado por pessoas de todas as partes do Brasil. Hoje, constituído de 31 regiões administrativas agrega culturas que tem raízes espalhadas por todo o país, e que expressam a diversidade com a qual é composta a cultura popular brasileira.

Pode-se encontrar nas cidades do Distrito Federal e também na região que compõe o seu entorno manifestações culturais tradicionais da nossa história: Folia de Reis (São Sebastião/DF e quase todo o DF); Folia do Divino Espírito Santo (Gama / DF, Cidade Ocidental/GO e Luziânia/GO); Catira (Planaltina DF e GO, Cidade Ocidental/GO); Festa de São Sebastião (Corumbá/GO); Violeiros (Ceilândia/DF, Núcleo Bandeirante/DF, Candangolândia/DF, Paranoá e provavelmente todo o Centro-Oeste). Outras manifestações culturais que são mais recentes dentro da

História do Brasil, mas que fazem parte do Distrito Federal desde a sua origem, e portanto, são manifestações culturais tradicionais do DF também fazem parte da realidade cultural dos alunos que compõe a escola selecionada, como por exemplo: o rap, muito presente em todas as cidades do DF e entorno; o samba carioca, principal atração cultural do Cruzeiro e os ritmos do pagode e do sertanejo em locais como Guará e Taguatinga. Sem falar, é claro, do rock n'roll e das bandas tradicionalmente constituídas na região central de Brasília.

A metodologia proposta inicialmente para esta etapa da pesquisa foi acompanhar o trabalho de um professor de cada ano da etapa inicial, observando como são tratadas as temáticas da cultura popular no cotidiano pedagógico, tomando como referência a abordagem curricular nas disciplinas de História, Geografia e Artes, e nas datas comemorativas do calendário oficial que abordam a cultura popular, utilizando diário de campo para o registro. Entretanto, as condições para a realização da pesquisa desta maneira não se demonstraram favoráveis por parte da escola.

A referida escola encontrava-se em um momento de transição e instabilidade na formação do seu corpo gestor que demonstrou certa resistência à realização da pesquisa com tantas observações em sala. Após alguns encontros visando estabelecer uma maior compreensão do objeto de estudo da pesquisa, bem como da obtenção da autorização formal da Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi acordado com a escola uma nova metodologia, de modo que o desenvolvimento da pesquisa não sofresse prejuízo.

Foi realizada então, a aplicação de questionário aberto aos profissionais pedagogos, mantendo-se os objetivos principais da metodologia anterior: investigar, a partir da percepção dos professores, o papel da cultura popular no desenvolvimento do trabalho pedagógico, perceber a relação existente entre a formação inicial e a prática docente.

Concomitantemente à aplicação dos questionários, foi feita a leitura documental do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. Sendo o PPP o instrumento norteador das práticas pedagógicas de uma escola, não é possível pensar numa escola democrática em relação à diversidade cultural, sem que metas e diretrizes específicas a esse conteúdo façam parte do projeto político pedagógico. Somando-se a isso o fato de que boa parte da cultura popular está imbricada na questão das relações étnico-raciais foi preciso investigar se o PPP atende às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação no que diz respeito a esta temática,

compreendida como transversal e interdisciplinar.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana (2009), a inclusão da temática racial no PPP da escola:

[...] depende de uma série de outros elementos, como, por exemplo, do domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação das Relações étnico-raciais, da regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, das ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, dentre outros (BRASIL, 2009, p.22).

No Distrito Federal, de maneira geral, as orientações oferecidas pelo Programa Currículo em Movimento¹¹ caminham nesse sentido. Na publicação das diretrizes específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, dentre os objetivos para o Ensino de História do 4º ano, por exemplo, dentro dos eixos transversais – educação para a diversidade – o primeiro objetivo estabelecido é “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira”.

Buscando complementar os dados coletados na pesquisa, foram realizadas também observações pouco invasivas ao cotidiano da escola e conversas informais com alguns professores, além do levantamento dos livros disponíveis aos alunos na biblioteca da instituição e sua respectiva frequência de leitura.

4.1 A percepção dos professores

Os resultados da pesquisa nos levaram a cinco apontamentos principais, a saber: a) os conceitos e percepções dos professores sobre cultura popular embora expressem uniformidade, baseiam-se no senso comum; b) os professores não realizam, na prática docente, atividades que dialoguem com as manifestações tradicionais da cultura popular de maneira crítica c) a cultura popular é pouco abordada como tema interdisciplinar; d) o professor estabelece pouca intimidade com o conteúdo do tema desta pesquisa em sua formação, apesar da obrigatoriedade do

¹¹ Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/3-ensino-fundamental-anos-iniciais.pdf> .Acesso em 18/07/2014.

tema; e) os pedagogos entrevistados não apresentam concordância em relação à relevância da temática, especialmente afro-brasileira e indígena para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos como por exemplo em relação ao racismo e a formação das identidades.

4.2 O conhecimento superficial acerca da temática

Anteriormente foi apresentado o que se considera, nesta pesquisa, como cultura popular e discutido de maneira breve acerca dos investimentos do Estado, traduzidos como políticas públicas (como por exemplo o Plano Nacional de Cultura e o Mais Cultura nas Escolas) e como leis (como as Lei 10.639/03 e Lei 11.654/08) para levar as manifestações da cultura popular às instituições escolares.

Partindo deste paradigma, foi constatado que os professores que compuseram a pesquisa expressam um conhecimento uniforme, porém superficial sobre o tema.

As definições que apresentam sobre o que é cultura popular têm grande proximidade entre si, apesar de não expressarem com contundência o conteúdo presente na postura oficial das instituições governamentais que orientam as diretrizes da sua prática profissional.

Os conceitos apresentados por aproximadamente 70% dos profissionais pedagogos retratam a cultura popular como o conjunto de conhecimentos produzidos pela sociedade que são levados desta à instituição escolar, em distanciamento aos conhecimentos sistematizados pela educação tradicional. Este apontamento confirma-se no conteúdo expresso nos questionários, nas respostas relativas à questão “O que é para você cultura popular?”, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Grupo correspondente a 70% dos entrevistados	O que é cultura popular?
Entrevistado X	“todo conhecimento produzido por um povo, letrado ou não”
Entrevistado Y	“é respeitar a bagagem/vivência de cada indivíduo”
Entrevistado Z	“cultura popular é a história de uma sociedade. Onde herda-se e constrói-se novas culturas”

É possível dizer que esta ideia de cultura popular definida pelos professores entrevistados não se opõe à definição que orienta o paradigma deste texto. As manifestações populares são um conjunto de conhecimentos e expressões criadas e

transformadas nos seios regionais e locais das formações culturais e sociais.

Entretanto, o conceito de cultura popular apresentado pela parcela mais representativa dos profissionais entrevistados tem muito mais intimidade com elementos retirados da prática docente do que com a noção pretendida pelas políticas públicas de Educação que envolvem a temática da cultura popular. Esta percepção diz respeito à desconstrução do conhecimento hierarquizado, onde a figura do professor é o detentor absoluto de conhecimentos. Para tanto, o professor deve reconhecer que existem contribuições, conhecimentos e experiências culturais trazidas pelos demais indivíduos que podem somar, enriquecer e problematizar o conteúdo curricular programado. As experiências culturais fazem parte daquilo que constitui o processo histórico-cultural do contexto onde a instituição escolar está inserida.

Gadotti (1992, p. 20) afirma que é preciso levar em conta a cultura dos alunos para que o professor possa executar o seu projeto educativo. Freire (2014) considera essencial levar em conta as experiências e bagagens dos alunos no processo educativo. A consideração de que as experiências histórico-culturais que são inerentemente trazidas pelos indivíduos, e que é impossível qualquer atividade humana sem elas, incluindo-se a prática pedagógica, é defendida por Vigotski (2003). E, ainda, segundo Berutti & Marques (2009) a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para viabilizar a prática educativa. Os conhecimentos prévios são ideias, práticas e conjuntos de vivências, experiências e percepções que os alunos tem sobre o mundo. Não se pode acreditar que os alunos constituem-se somente na escola com a ajuda do professor, como se fossem uma tábula rasa. Trazem um conjunto significativo de experiências que carregam em suas mentes e seus corpos, elaboradas a todo momento em suas vidas. O professor deve conhecer, levar em conta e relativizar seus conhecimentos e dos alunos, ampliando o diálogo entre eles e novos conhecimentos, novas experiências, organizando as atividades para que ambos se tornem conscientes de sua ação no mundo, e possam se engajar na sua transformação. O conhecimento da história local segundo, Berutti & Marques (2009), “mantém-se como importante instrumento através do qual os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, vislumbrando sua responsabilidade para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Os demais 30% dos professores trouxeram conceitos de maior reflexão acerca da cultura popular, como exemplificado nas respostas exemplificadas a seguir:

Grupo correspondente a 30% dos entrevistados	O que é cultura popular?
Entrevistado Q	“é todo conhecimento já vivido, enriquecido e repassado por gerações dentro de uma sociedade, que expresse música, dança, artes visuais, ciências, brincadeiras, jogos, festas populares, comidas típicas, formas de se comunicar, palavras, histórias.”
Entrevistado H	“o conjunto de manifestações culturais (música, dança, literatura, festas, comidas, artes,...) produzidas por um povo e difundida de geração a geração enquanto tradição. Acredito também que no caso do Brasil, devido à sua extensão territorial, estas manifestações têm características regionais, em sua maioria, isto é, variam de região para região”.

Nota-se que este grupo de professores expressam com mais contundência o conceito de cultura popular que as políticas públicas e legislação procuram fomentar nas práticas escolares, o que não eclipsa o fato de que a porção mais representativa dos profissionais segue a sua argumentação em outra direção.

4.3. Atividades emancipadoras, interdisciplinaridade e intimidade com o tema

Dentro das práticas docentes que envolvem a cultura popular relatadas pelos professores, é possível afirmar que não realizam, na sua prática docente, atividades que dialoguem com as manifestações tradicionais da cultura popular de maneira crítica e emancipadora.

O grupo dos 70% de professores que definiu a cultura popular como o conhecimento oriundo da sociedade relatou que, na prática cotidiana do seu trabalho, a relação entre a docência e a cultura popular é exercida no entrelaçamento entre a cultura popular e o conhecimento formal escolar, no sentido de somar as duas dimensões para promover as práticas de ensino. Não mencionaram qualquer tipo de prática, estratégia ou intencionalidade que fosse além da explicitação da importância do que concebem como cultura popular. Não exemplificaram ou descreveram qualquer atividade, o que foi entendido pela análise do conteúdo desses relatos como contato superficial com a temática.

No conteúdo de quase todos os professores integrantes do grupo dos 30% que apresentaram maior reflexão sobre o conceito de cultura popular, por outro lado,

foram apresentadas práticas pertinentes às manifestações. Foram citadas as brincadeiras de roda, cantigas e cordéis como pertencentes ao cotidiano do trabalho.

Entretanto, estas práticas não são problematizadas e repensadas, acontecendo como uma reprodução das experiências que os professores entrevistados tiveram ao longo da vida, utilizadas como meio para estimular o vínculo e a motivação dos alunos. Sendo, portanto, práticas de caráter reprodutor, que não se articulam aos conhecimentos teóricos da formação docente, sem posicionamento crítico sobre os processos que ali se desenvolvem. Não dialogam com a essência das manifestações, que são os componentes históricos e materiais de sua condição e perpetuação, com os elementos étnicos, identitários, regionais e nacionais que constituem a complexidade de um fenômeno cultural. Desta maneira, não promovem a emancipação e a autonomia, tanto em professores quanto em alunos, sobre os elementos trabalhados.

Uma outra constatação é a de que a cultura popular é pouco abordada como tema interdisciplinar. Como visto anteriormente, foi relatado um número muito pouco expressivo de práticas que trabalhem com elementos da cultura popular, e estas foram ligadas a fatores motivacionais, e não ao conteúdo curricular estrito. Portanto, conclui-se que a cultura popular é pouco ou nada abordada junto ao conteúdo das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar como português, história, geografia, artes, etc.

Quando os entrevistados foram questionados sobre quais disciplinas e conhecimentos obtidos durante a formação inicial contribuíram para que realizem as atividades relacionadas à cultura popular, às culturas afro-brasileiras e indígenas, quase que a totalidade dos entrevistados apresentou apenas uma resposta: nenhuma. Ainda, 100% dos pedagogos entrevistados também revelou não ter feito qualquer outro curso de formação relativo a assuntos que envolvam temas culturais.

No tangente à formação continuada, esta ainda é a principal ponte entre o conhecimento dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e o profissional da educação em atividade. É importante observar que esta pesquisa não se propôs a questionar a formação continuada, apenas teve como paradigma a oferta destes cursos como única opção disponível pelos órgãos responsáveis pela formação docente. Agrava a justificativa da existência da formação continuada dentro deste tema o fato de que, após dez anos de implementação da Lei 10.639/2003, grande parte das instituições ainda mantém os currículos dos cursos de formação desatualizados. Instituições de ensino superior como a Universidade de Brasília, por exemplo, ainda

não contemplam a disciplina de Educação para as Relações Raciais como componente do conteúdo obrigatório, oferecendo-a em módulo optativo, o que não contempla a realidade da obrigatoriedade da abordagem do tema no exercício da profissão docente. Nesse sentido, e considerando a relação direta existente entre a formação profissional docente e a qualidade do ensino praticado nas salas de aula, é inegável a importância da formação inicial na trajetória da efetivação da Lei 10.639/2003.

4.4 Compreensão da relevância do conteúdo.

Em 80% dos questionários respondidos apareceram expressões como “desconforto”, “sem necessidade de tratar do tema com crianças”, “a obrigatoriedade de tratar cultura afro-brasileira é que coloca o preconceito nas crianças” e “quando surge uma situação o tema é abordado” (esta última referindo-se a situações de racismo). As respostas obtidas foram referentes às questões que indagavam como o conteúdo obrigatório em lei e que envolve a cultura popular – história e cultura afro-brasileira e indígenas – eram abordados na escola. Esses depoimentos vão ao encontro de resultados de pesquisas anteriormente realizadas no Distrito Federal a respeito das leis 10.639/03 e 11.645/08. Rodrigues (2010) aponta que o principal problema para a efetivação desse conteúdo nas escolas do DF é o não reconhecimento por parte dos professores e gestores escolares do problema da desigualdade racial na sociedade brasileira. A autora acusa essa não compreensão das ações afirmativas como segunda maior barreira para a implementação das diretrizes legais, dizendo ser possível prever que tais professores e gestores não buscarão reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar por não entenderem ser necessário desse diálogo com sujeitos de tão pouca idade e experiência.

Tão grave quanto o diagnóstico de Rodrigues (2010) é o dado obtido por Cavalleiro (2001) em pesquisa semelhante: o reconhecimento por parte dos gestores e docentes de que atitudes racistas dentro do cotidiano escolar são pontuais e “não passam de brincadeira de criança” não havendo portanto, necessidade de se trabalhar temas polêmicos como as culturas afro-brasileiras.

Cerca de 20% apenas dos entrevistados confirmaram desenvolver atividades relacionadas a cultura popular, mas seguindo apenas as instruções pré-estabelecidas no livro didático. Entretanto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – programa que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos

professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica – ainda reforça o conteúdo elaborado a partir de uma perspectiva ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico, dificultando que o trabalho pedagógico aconteça de forma emancipadora. Segundo Pereira & Monteiro (2013, p. 269):

Na então mais recente edição do programa para o ensino fundamental, PNLD 2011, as 16 coleções aprovadas são apresentadas a partir da análise de quatro grandes eixos: manual do professor, metodologia da História, metodologia do ensino/aprendizagem e tratamento da temática indígena e africana. No quesito Metodologia da História foram analisados dois aspectos: perspectiva curricular e tratamento temporal. [...] Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011, a estrutura de organização curricular dominante pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia, integrando-a, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira, africana e americana.

Nesse contexto, o livro didático como único suporte para o trabalho com a cultura popular torna-se então um elemento pedagógico de conhecimento meramente reprodutor.

4.5 Observações de campo, o projeto político pedagógico e a biblioteca.

Durante as observações na escola pouco foi encontrado sobre a cultura popular, tanto nas atividades cotidianas quanto nos trabalhos expostos nos murais da instituição. Mesmo perto das datas comemorativas do calendário oficial referentes ao dia da Consciência Negra e do Dia do Índio.

Na leitura documental realizada no projeto político pedagógico (PPP) da escola, percebeu-se que o documento utilizado naquela instituição data de 2007, não passando pelas reformulações indicadas, a cada dois anos, pela Secretaria de Educação do DF. No PPP, segundo relato da direção vigente até aquele momento, os valores da cultura popular estavam “diluídos em todo conteúdo do PPP”. Entretanto, nada foi encontrado referente a cultura popular, bem como qualquer menção à palavra cultura.

Já em relação ao material disponível na biblioteca da escola foram encontrados diversos livros referentes a cultura popular, inclusive materiais de autoria dos próprios detentores de manifestações tradicionais, tanto do Distrito Federal

quanto de povos e comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) de outras partes do Brasil. Foram identificados entre os livros mais acessíveis dispostos nas prateleiras aproximadamente trinta exemplares de conteúdo específico da cultura popular. Infelizmente, ao consultarmos os registros da bibliotecária, nenhum havia sido retirado para leitura até o momento de conclusão desta pesquisa.

4.6 Caminhos possíveis para a formação docente

Estes resultados apontam para a necessidade de maior contato com a lógica e interpretação de mundo das culturas populares. A compreensão das relações existentes nesses processos histórico-culturais gera o conhecimento emancipador quando respeitados os princípios que regem as dinâmicas das expressões culturais, ao invés de subjugá-los aos processos de escolarização. Espaços diversificados, para experiências e práticas pedagógicas, ou seja, estágios e atividades de extensão e pesquisa que promovam o contato do professor em formação com o universo das culturas populares. A desconstrução da visão hierarquizada dos conhecimentos e uma apropriação crítica desse conteúdo – que dialogue com os demais aspectos da formação docente – pode refletir em ações emancipadoras e contra-hegemônicas na prática docente, fundamentais na constituição humana.

Diante do que foi exposto até agora, desde a apresentação do argumento teórico até a constatação da superficialidade do trabalho pedagógico com a cultura popular e da fragilidade da formação docente no que diz respeito ao tema, faz-se necessário um outro diálogo. O cenário de até então, fortalece a ideia central deste trabalho, revelando a necessidade de compreender como representantes das culturas populares percebem as relações entre cultura popular, ancestralidade negra, racismo e educação. Essa conversa será apresentada no capítulo que se segue.

5. Diálogos e Reflexões: as percepções de representantes das culturas populares e religiões de matriz africana.

Neste capítulo serão apresentados os diálogos/entrevistas com representantes de manifestações das culturas populares. Os entrevistados - Dênis do Grupo Nzinga de Capoeira Angola; a Yalorixá Dilma; e Célia, quilombola residente no Quilombo do Mesquita/GO – dialogam a respeito de suas percepções sobre suas manifestações culturais, a ancestralidade, a escola, as raízes negras da cultura popular e o racismo.

Em função do objetivo de manter relatos que se apresentem de maneira justa ao diálogo estabelecido durante às entrevistas, as falas dos entrevistados não serão permeadas por referências bibliográficas. O referencial teórico, exposto e articulado anteriormente, contemplam a perspectiva e o posicionamento de trabalho que estão sendo desenvolvidos.

Não se pretende fragmentar o conhecimento generosamente compartilhado. O conhecimento que trazemos é a própria fala dos entrevistados, tão legítimo quanto o dos livros já utilizados na revisão bibliográfica, e por essa razão não há necessidade de citações para autenticar o saber a seguir apresentado. Se assim o fizéssemos, estaríamos praticando a escolarização de saberes já reconhecidos como conhecimento, legitimados por aqueles que os detém, em suas tradições.

Ainda, apesar da estrutura textual utilizada até então, a participação dos colaboradores da pesquisa não será apresentada em forma dissertativa, mas como um diálogo, com falas integrais, que representem a fluidez discursiva de cada um. Em função desta opção não será seguido neste trecho o formato de citações recuadas da ABNT. As falas dos entrevistados aparecem em itálico, entre aspas e sem diminuição no tamanho da letra, para preservar a comodidade de leitura.

5.1. Dênis, Grupo Nzinga de Capoeira Angola: Escolarização, Espetacularização, Ancestralidade e Educação .

“ A capoeira é brasileira, mas para os mestres mais velhos ela vem da África. Porque no pensamento escolarizado o conhecimento é dividido, é desconectado. No entanto, da ótica do mestre de capoeira é um processo contínuo, sem interrupção. Tem valor ancestral. Não começa no Brasil, a partir de um ponto histórico, mas na África e traz a carga contínua de conhecimento e significado de desde então. [...] Eles conseguiram fazer com que nós não sentíssemos orgulho de ser quem nós somos. [...] Antes de conhecer a capoeira eu era solto no mundo. A capoeira

me mostrou a minha ancestralidade. Isso me levou ao movimento negro. E foi aí que eu comecei a notar o tratamento diferente. Foi aí que eu vi (Mestre Cobra Mansa, 2014).

A fala de Mestre Cobra Mansa foi proferida durante o lançamento de seu documentário no I Seminário Griô: Culturas Populares e Escolarização, promovido pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, do qual participei este ano, em Salvador. Foi nesta ocasião que o próprio Cobra Mansa me disse que eu poderia falar com um grupo de capoeira bastante tradicional e que tinha um núcleo em Brasília: o Nzinga Capoeira Angola. Foi assim que eu cheguei até Dênis.

O Grupo Nzinga de Capoeira Angola nasceu em 1995, quando Rosângela Araújo – hoje conhecida como Mestra Janja – passou a residir em São Paulo. Ela vinha de 15 anos de trajetória dentro do Grupo de Capoeira Angola Pelourinho- GCAP, em Salvador, trabalho conduzido pelo Mestre Moraes, que é uma referência no crescimento e divulgação da Capoeira Angola, no Brasil e no mundo. [...] O Grupo Nzinga volta-se para a preservação dos valores e fundamentos da Capoeira Angola, segundo a linhagem do seu maior expoente: Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha, 1889-1981). A Capoeira Angola é pautada por elementos como Oralidade, Comunidade, Brincadeira, Jogo, Espiritualidade e Ancestralidade. Toda a sua prática carrega em si significados e simbologias para o crescimento e transformação do indivíduo. [...] Entre os princípios fundamentais dessa tradição estão a luta contra a opressão, a defesa de uma Cultura de Paz, a preservação dos valores que herdamos da diáspora africana, o cuidado com as crianças e jovens, principalmente através da cultura e da educação. Daí destacam-se o enfrentamento do racismo e a luta contra a discriminação de gênero. O antirracismo está na própria natureza da Capoeira Angola, que assumiu esse nome como estratégia para se diferenciar da folclorização e da esportização sofrida pela capoeira quando ela foi legalizada e usada como discurso do Estado Novo para divulgar uma pretensa democracia racial no Brasil. Os angoleiros, como são chamados, não aceitaram a descaracterização promovida pela transformação da capoeira apenas em Educação Física, que desprezava fundamentos da convivência e da educação afrobrasileiras mantidos por séculos nas comunidades de capoeiristas.¹²

Dênis é o representante mais velho do Grupo Nzinga de Capoeira Angola em Brasília. Mais adiante, ele explica que, na hierarquia do grupo, o lugar ocupado por ele é o de treinél. Dênis começa a entrevista explicando um pouco da Capoeira Angola no Brasil, desde Mestre Pastinha, passando por Mestre Moraes e da constituição do Grupo Nzinga. Nesta primeira fala é possível perceber a relação

¹² O texto é de autoria do próprio Grupo Nzinga e foi divulgado em razão da comemoração dos 30 anos de Capoeira Angola, em 2012. Disponível em: <http://portalcapoeira.com/antigo/Eventos-Agenda/nzinga-30-anos-de-capoeira-angola> Acesso em: 30/11/2014.

ancestral da capoeira com o candomblé.

“Mestre Moraes, discípulo de Pastinha, é um divisor de águas também né, na história da capoeira Angola, porque depois de um período de grande ostracismo, até os anos setenta, conforme emergiu essa capoeira mais sistematizada, institucionalizada e tudo o mais, a capoeira Angola acabou caindo cada vez mais numa espécie de limbo, né, assim ela era uma capoeira de velhinhos, de crianças e de mulheres, ou seja, uma capoeira fraca e mestre Moraes quando retoma a capoeira Angola já dentro da lógica do ativismo negro dos anos setenta, e pós anos setenta, onde nasceram os blocos afro de Salvador, o movimento negro se organizou da forma pós regime militar, aquela coisa toda. Aí, dentro do repertório de ativismo da capoeira Angola, ele colocou esse trabalho sistemático com crianças. Então no Nzinga quando a gente inaugurou o nosso primeiro trabalho com crianças em São Paulo a gente já foi ali tanto resgatando princípios dessa relação com as crianças do Candomblé né, que sempre é, que é bastante, a nossa referência de ancestralidade.”

Capoeira é cultura popular? Ao responder essa pergunta Dênis explicita a dificuldade de se reconhecer o que é e quando é cultura popular.

“Sim. É porque aí é a conceituação de cultura popular... numa conceituação ampla. Ela já foi também apropriada, como se fala... tomada por instituições e pessoas que não são da cultura popular né? Ela é uma disciplina cultivada dentro da academia, dentro da escola tradicional, dentro de todas essas instituições... nesses lugares eu não sei dizer se é uma cultura popular. Eventualmente me parece que não. Ela tem uma fonte, uma gênese na cultura popular... mas nesses lugares... não (não é cultura popular)...Nesses lugares ela é uma cultura institucionalizada, até ocidentalizada ao máximo.”

A cultura popular tem de ser reconhecida como tal, primeiramente, por seus detentores. Essa é a legitimação. Não é possível determinar de outra forma quando uma prática, identificada como cultural, é uma manifestação tradicional da cultura popular. Atualmente, a espetacularização da cultura popular acontece muito também dissociada da escolarização. É um processo de cooptação, apropriação indevida pelo contato superficial com as manifestações tradicionais, que reverberam em repasse esvaziado de conhecimento em oficinas e grupos de apresentação cultural. Esse

“fenômeno” acontece em grande parte das comunidades universitárias, que tem se tornado o “grande público consumidor de cultura popular” da atualidade. Abro aqui uma exceção ao que foi proposto inicialmente – a respeito da fala dos entrevistados – para trazer a fala de um também Mestre de Cultura Popular: Seu Biu Alexandre que é Mestre de Cavalo Marinho, manifestação tradicional da cultura popular pernambucana, em entrevista realizada em 2011, da qual participei da realização. O trecho trazido diz respeito a grupos de Cavalo Marinho criados em universidades no Paraná, após oficinas serem ministradas pelo grupo de Seu Biu, o Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado – PE.

Olha, na realidade a gente já tem visto isso, uns Cavalo Marinho, eu não vi ainda não mas o pessoal é quem fala, que já tem Cavalo Marinho por aí através de pesquisa. Eu não acredito que a pessoa que [faça] um negócio desse, ela sabe... Até porque nós que já somos fundados, tem coisa que a gente ainda se atrapalha, e quanto mais quem não sabe. E faz uma pesquisa e inventa de fazer um Cavalo Marinho, sem saber nem Cavalo Marinho o que é, por onde passa, por onde é que anda, como é que entra, como é que sai, porque a gente tem que entender tudo isso. A gente tem que saber o Cavalo Marinho por onde é que entra, por onde sai, como começa, onde que tá errado, onde tá certo, por onde tem que ir (PEQUENO, 2012, p.15).

Apesar da entrevista acontecer num tom de conversa, os diálogos aqui apresentados são diálogos com uma base de perguntas comuns a todos os entrevistados, para que assim se mantenha a rigorosidade da pesquisa. Desta maneira, seguimos para o próximo tema: a ancestralidade.

“Bom, a capoeira, como registro científico histórico, ela tem aí uns duzentos anos né, duzentos e poucos anos nesse formato. A gente tem registros do começo do século dezenove de um dos primeiros etnomusicólogos da Europa que pisaram no Brasil e registraram música e movimento como são praticados hoje. Então antes disso a gente não tem registro mas a gente sabe que isso não foi criado nesse momento (do primeiro registro). Mestre Cobra Mansa mesmo (que você falou antes) foi lá pra região da antiga Matamba em Angola pra ir buscar as suas origens, e obviamente ele encontrou lá o que esperava né... Assim, uma coisa já muito perdida do tempo, muita apagada pela própria questão da oralidade que dá um outro tipo de permanência pras coisas. Agora, a capoeira no tempo e no espaço ganhou uma diversidade muito grande, então a relação da capoeira com a ancestralidade hoje em

alguns grupos e não necessariamente grupos de capoeira angola uns grupos de capoeira dita regional ou que não se assumem de forma angola, tem relação com ancestralidade muito forte. Outros menos, então, isso se manifesta de formas diversas, por exemplo, boa parte dos grupos de capoeira Angola exigem um tempo muito grande de envolvimento pra que você possa assumir um lugar de liderança dentro da comunidade. Então antes de você passar dez, quinze anos em convivência com o seu mestre você não vai ter um lugar similar ao de mestre, né, que seja de contramestre e tal. Eu sou treinél. Treinél é um lugar de coordenador de grupo, é uma titulação relativamente recente dos últimos cinquenta anos, mas esse lugar é o de uma pessoa que coordena o grupo mas não é um contramestre, o contramestre ele tem lugar de mestre mas não são os mestres. Alguns grupos de regional criaram a ideia de grãos mestres, pra preservar os fundadores.”

A linhagem dentro da Capoeira Angola, vem desde seu primeiro Mestre, Mestre Pastinha, de quem todos os outros Mestres são discípulos ou descendentes. O lugar de Mestre não é um lugar transitório. Quando se é Mestre, se é sempre Mestre, assim como Pastinha: todos vem depois dele.

“Pastinha é o mestre, agora ele era o mestre do CECA, do Centro Esportivo de Capoeira da Angola, o mestre João Grande tem uma outra academia, o mestre Moraes tem o grupo de Capoeira Angola Pelourinho e o grupo Nzinga de Capoeira Angola tem os seus quatro mestres, esses mestres os nossos mestres atuais e os mestres antigos, todos são ancestrais, certo? Até pra lógica do Candomblé, a ancestralidade pode ser entendida de forma bem ampla, né, se eu convivo com uma pessoa por muito tempo, mesmo que ela seja o meu companheiro de idade, de estágio e tal, se eu convivo dez, quinze anos e a gente de alguma maneira se separa, esse é um ancestral meu. É bastante uma lógica de se você percorreu junto uma parte do percurso né, a parte da trajetória de vida, e se conjugaram as visões de mundo, essa cosmovisão, isso faz parte de você como uma coisa passada, sim? Né, e aí esse critério estabelece também um sistema de hierarquização dentro do grupo, né. Tem outros treineis dentro do grupo Nzinga mas é muito claro que os treineis mais antigos eles tem mais proeminência. [...] Pensando nas várias manifestações dessa ancestralidade dentro da capoeira, essa questão de tempo de permanência pra ir pra um lugar de coordenação é uma delas: você sabe que se a pessoa não teve tempo de

convivência com a tradição ela não pode ser portadora da transmissão dessa tradição. Uma lógica bem simples até.

A ancestralidade dentro de uma lógica de transmissão oral, de tradição oral, a pessoa que porta, o portador daquela tradição influi muito né. Você pode ter uma personalidade forte, falante, com iniciativa ou sem iniciativa, a tradição ganha muitas direções né. Um mestre como o Mestre Moraes que você tem algo entre vinte e trinta mestres que são herdeiros de mestre Moraes, capoeira Angola, então você não vai achar nenhum que faça o trabalho igual ao do outro, todos tem as suas singularidades. Tem algumas marcas né, alguns fundamentos como a gente chama que são similares mas eventualmente até esses fundamentos são arranhados. Agora, a lógica de fundamento ou de preceito como se chama no Candomblé é uma lógica muito forte pra gente da Capoeira Angola no grupo em Nzinga – que eu acho que é o que eu tô mais autorizado a falar né. Algumas dessas lógicas, desses preceitos, são mais antigos do que a presença no Brasil né, dos nossos ancestrais. Eles tem a ver com o mundo invisível, com comportamentos do grupo na relação com os mais velhos, eles tem a ver com a musicalidade ou com o repertório de movimentação, de dança ou de luta e de realização do batuque... E alguns desses fundamentos eles são mais recentes, mas são plenos né. Por exemplo, a não agressão, esse princípio de não agressão, ele não é tão antigo, mas a gente o trata como uma questão de ancestralidade e de fundamento. E aí várias coisas estão também nesse meio de campo, assim por exemplo o de elegância. A estética da elegância que tantas vezes nos afasta da capoeira regional e que muitos de nós entendemos, essa distância com relação à elegância, a lógica da perda da africanidade na capoeira né. Se você pode colocar uma calça rasgada e achar que isso é estilo, desculpa, a gente não tá falando da mesma ancestralidade, porque os nossos ancestrais consideram que essa apresentação social que você faz, ela é uma coisa dignificadora. Não é uma dignificadora só por questão de vaidade pessoal, ela dignifica a minha linhagem dentro da capoeira. E assim, só pra terminar de falar da ancestralidade, boa parte dos grupos que estão pelo menos próximos ao Nzinga que são os nossos grupos irmãos de família, são os primos próximos ou irmãos mesmo, eles estão ligados umbilicalmente à casas de Candomblé. Então, o Grupo Nzinga ainda tem a Casa dos Olhos de Tempo de Salvador que zela pelo grupo Nzinga. Parte do nosso calendário de capoeira é cumprido dentro da casa e a gente trata as falas do Tata, do Tata de Inquice, do Pai de Santo, principal sacerdote da casa, são falas similares as dos

nossos mestres. Isso não é uma realidade só pra gente. Alguns tem uma ligação mais tênue, não tem essa presença do Tata dentro, mas tem o mestre e contramestre, as figuras mais antigas e tal, que frequentam determinadas casas e aí eles trazem esses valores como mestre... não tem a presença do sacerdote diretamente dentro do grupo como a gente faz, mas é muito raro que não seja assim. Tanto que, dentro dessa lógica (de ancestralidade)... acho que até um elemento disso... é o fato de Mestre João Pequeno, um dos grandes herdeiros de Pastinha ter se tornado evangélico foi uma coisa que causou grande desconforto, e de gente antiga do Candomblé que se converteu ao pentecostalismo, néo pentecostalismo, dentro da Casa Branca de Salvador e de outras e que então, é um momento aí talvez difícil de avaliar porque é muito recente, todo mundo tá confuso....e é um medo bem justificável mas assim, mestra Janja que fundou o grupo Nzinga né, depois dos outros mestres, ela tem uma trajetória dentro da academia de escrever sobre educação dentro da escola Pastinha, né, então qualquer coisa que eu disser aqui vai ser só de um discípulo.”

Aqui, Dênis evidencia a indissociabilidade da Capoeira de suas raízes nas religiões de matriz africana. Pode-se dizer que as culturas populares, as culturas populares negras como um todo têm essa indissociabilidade, pois têm a mesma ancestralidade. A entrevista processo então com a próxima pergunta: “Tudo o que você falou até agora é educação também, não é? Porque você fala da ancestralidade, de uma prática, de um caminho histórico-cultural. Mas você está falando de educação e de identidade, né?”

“Sim. Com certeza. É, porque as escolas de capoeira né, vamos chamar assim, elas, às vezes têm o caráter de comunidade tradicional, uma comunidade tradicional de matriz africana, mas muitas vezes elas são pura e simplesmente um empreendimento, né? Mas são dois extremos...e existe um monte de coisa entre esses dois extremos: um empreendimento puramente educacional, uma empresa educacional uma coisa assim que ensina capoeira; e uma comunidade tradicional. As comunidades mais tradicionais raramente tem um trabalho para crianças que seja numa lógica de aulas de capoeira para crianças, porque não faz sentido...A comunidade se reúne em torno dos treinos, se reúne em torno das rodas, se reúne em torno de fazer berimbaus, se reúne em torno de tocar, se reúne em torno de dançar outras coisas do universo, se reúne em torno de ir para o terreiro, de fazer as

histórias, de imprimir camisetas...Todo esse circuito de atividades é uma coisa em que a aula de capoeira em si não necessariamente é o principal evento...ou não é o tempo todo... em vários momentos realmente não é o principal. E aí as crianças nessas comunidades muitas vezes elas são recebidas ali, elas estão pra conviver na comunidade, então se uma criança faz alguma movimentação no treino ela é elogiada, ela trazida pra dentro do treino, se ela fazer uma menção de jogar o adulto automaticamente se desprende do grupo e vai dar atenção para a criança. Se uma criança mostra interesse em tocar algum instrumento e num sei o que o berimbau que é uma coisa mais pesada uma criança não toca, a pessoa se desdobra para fazer um berimbau que seja do tamanho que seja executado para aquela criança. Um fundamento, talvez um dos mais importantes mesmo, é de que assim, se os velhos eles estão num arco de importância grandíssimo, os novos não estão nem um milímetro abaixo. [...]

[...] No Candomblé pelo menos da Nação que a gente é ligado, uma Nação Angola, do Banto, você pode estar na coisa mais solene do mundo e uma criança atravessar correndo e gritando assim, se tiver uma figura mais desavisada que reclamar... vai tomar uma chulapada do sacerdote mais velho: “O que você acha que você tá fazendo?” ...Então, acredito que tem um princípio educativo aí nessa coisa, dessa liberdade. Esse aprendizado por adesão ele é muito importante e, a gente não considera é que a gente teve sucesso pelo fato de determinada criança ou de determinado jovem permanecer na comunidade ou não. Não é essa a nossa medida da coisa né? Se uma criança se aproximou, foi bem recebida mesmo que ela não tenha pais ou não tenham outras pessoas na comunidade, permaneceu com a gente dois, três anos, cultivou junto com a gente as coisas e se desligou... pra gente tá ok. O processo foi cumprido porque a gente entende que isso passou a fazer parte dela existencialmente falando.”

Neste momento paramos um pouco para conversar sobre essa educação que acontece em tempo integral, pela convivência, e de como, pela lógica do pensamento escolarizado, estamos acostumados justamente ao inverso do que acontece com as manifestações tradicionais da cultura popular: dissociamos o “aprender” do cotidiano. Ou seja, existe a hora “certa” de aprender. A hora de ir para a escola (local do aprender), a hora de fazer a tarefa (hora do desligar-se do mundo para concentrar-se no aprender). Temos como hábito, cultural, para o que se está fazendo para então

trazer o “tempo de educar”. Na escola isto se torna ainda mais evidente pois há a hora certa, programada, para cada disciplina: matemática, física, filosofia, biologia, história, etc. Como se os conhecimentos não estivessem conectados. Como se não houvesse diálogo entre matemática e filosofia, por exemplo. A lógica da escolarização promove a quantidade e o produto em detrimento da qualidade e do processo. Dênis então prossegue seu processo de reflexão, sobre as várias realidades onde o Nzinga desenvolve suas atividades:

“O ocidente inclusive já tá pronto não é, pra entender uma coisa dessa, tá pronto pra ser menos grotesco, do ponto de vista menos jesuíta da coisa. São muito comoventes algumas coisas que a gente viveu na periferia de São Paulo, na periferia de Salvador. A gente impactou vidas e comunidades de uma forma muito emocionante mesmo. Desde crianças as vezes com deficiência, com deficiência mental ou com deficiência física de algum jeito, ou crianças negras com problema de autoestima – como são as crianças negras na américa latina em geral – figuras que entraram e construíram uma trajetória de vida em torno do que foi a experiência dentro de Nzinga. Agora claro, a gente dentro do Nzinga e dos grupos similares a gente não tem só essa vivência de comunidade porque a gente não tá sempre em locais com realidades similares. Em Salvador a gente tá sediado dentro de um quilombo urbano, dentro de uma invasão do morro da Sereia em Rio Vermelho. Ali em São Paulo por bastante tempo a gente permaneceu dentro de uma comunidade, dentro de uma favela, na entrada da favela. Agora, aqui em Brasília não, a gente tá no Plano Piloto... e não é só em Brasília que tem esse urbanismo estapafúrdio. Em São Paulo mesmo, em determinado momento, para a própria questão de sustentabilidade do grupo a gente se moveu pra um lugar mais central e, pra manter o trabalho com crianças a gente teve que ter um formato muito mais “ongueiro, né?”

A entrevista segue com a seguinte pergunta: “Como você vê a participação da cultura popular, no seu caso a capoeira, nos conteúdos da educação escolar? Porque é por conta da lei 10.639/2003 que a capoeira, em especial, se multiplicou nas escolas né? Mas num formato que nem sempre a meu ver é positivo, quase sempre é desconectado do resto: o professor não faz ideia do que os alunos fazem lá e, e a “hora da capoeira” não dialoga com as outras atividades que acontecem na escola. É uma atividade física mesmo, não é uma atividade que fala necessariamente da lei

10.639. E como você vê a maneira que o negro e a cultura negra aparecem no conteúdo escolar? Tem a ver com racismo?”

Dênis, então, fala sobre as várias ideologias a quem a escola serviu ao longo da História e da tênue linha entre a escola, seus propósitos e a cultura popular. Sobre o quão conflituoso é definir a função da escola, pra quem ela serve, e sobre o possível diálogo entre cultura popular e escola. Essa reflexão alcança inclusive a questão das políticas públicas que tem como proposta a inserção da cultura popular dentro da escola, como atividades extracurriculares realizadas por pessoas (ou organizações) externas à comunidade escolar.

“A gente discutiu mais de uma vez a presença da cultura popular na escola, é um tema que muito nos incomoda né? Até por causa dessa coisa dos profissionais de educação física, de quando eles radicalizaram propondo a expulsão dos mestres tradicionais da prática de ensino. A gente também entendeu que não bastava a gente só dizer não, a gente tinha que dizer uma outra coisa em relação a como que isso deve ser. Atualmente, a gente inclusive tá com um projeto patrocinado pela Fundação Palmares e pelo Ministério das Relações Exteriores, é um projeto que não é aqui, é em Moçambique, chama “Mandinga na Sala de Aula” sobre a presença da cultura popular nas séries do que pra gente aqui seria fundamental um né, para os professores de lá. E assim, isso até entra numa questão mais ampla que é: quando realmente a escola vai se reinventar e se tornar uma instituição coerente? Porque essa lógica da catequização que com a queda da presença da religião na vida do ocidente, principalmente, é que a escola veio assumir esse papel de disciplinadora né? Um papel que a igreja não tinha mais como fazer e a escola passa a fazer no contexto da sociedade industrial e aí pior ainda, até a família perdeu esse papel de disciplinadora e a escola abraçou mais essa né, de ser uma das poucas referências morais, de certo ou errado, de o que é aceitável ou não como comportamento civilizatório e tal. A gente só viu a escola piorar, a gente pode falar de experiências isoladas mas cada vez a escola foi ficando mais incoerente.

Para uma inserção da cultura popular e aí a capoeira realmente eu acho que não precisa ser diferenciada nesse aspecto, ela tem que acontecer numa lógica de um questionamento profundo do que é a escola, se for pra ser de verdade. O Ministério da Educação, por exemplo fez um programa “Mais Educação” em que ele aceita pessoas da comunidade pra desenvolver atividades dentro da escola. Mas aí tem um

aspecto bem problemático, né? Agora o que a gente tem ouvido de pessoas que tem participado é uma coisa acintosa...pagam uma coisa tipo oitenta reais por mês... Isso é um ritual de humilhação! E é de tal forma descolado da escola, da proposta né.. que o mestre é colocado num lugar tão de segunda cidadania em relação aos professores... Visivelmente é tratado como analfabeto numa cultura letrada né! E realmente, é difícil aí diferenciar onde tá o despreparo pedagógico e onde está o racismo. No momento em que o capoeirista só é autorizado a mostrar determinadas movimentações de corpo e ele não tem direito à voz, não tem direito ao debate... Não é não ter direito ao voto, é não ter direito à voz, de omitir opinião! E mais do que isso o trabalho dele dentro do que ele vê ainda é regrado por quem sequer conversa com ele (a escola). Aí é pouco demais pra aceitar como inserção...é indigno! A campanha toda em cima da democracia racial brasileira ela é terrível pra capoeira, né? Sei que ela é terrível em vários outros aspectos e por isso que eu acho que é uma questão mais profunda, acho que não é pra gente responder aqui agora, é uma coisa bem mais estruturada, mas ao colocar essa história de que somos sim um país construído pelo branco, preto e índio...é complicado.

Então assim, a gente (a capoeira) tava perfeito pra ser abraçado pelo estereótipo, de sem alma, a não ser alma musical. E a gente se arreventou nisso...porque a gente canta, a gente dança...Então assim, se pegaram a participação do negro cultural, especificamente, não diria até cultural nesse ambiente, não a cultura, a dança, a música. Cultural como a filosofia, como a cosmovisão e o que fizeram: ou esportizaram ou folclorizaram isso e a gente se ferrou. Porque a gente tá perfeito pra ser folclorizado a gente tá perfeito pra ser esportizado. Isso é muito claro nos nossos eventos, para capoeiristas inclusive, muitos dos nossos capoeiristas regionais eles vem nos nossos eventos de capoeira Angola em busca do que se chama capoeira mãe, a capoeira originária, a capoeira e tal. Mas na verdade eles vem atrás da movimentação. Na parte que a gente para pra conversar, os eventos de palestra, de diálogo, eles vão embora, mas isso não é uma coisa de fora para dentro dos capoeiristas assim...é multidimensional demais a questão.”

Esta última fala, revela a importância da contribuição de Dênis para o presente trabalho, pois evidencia os conceitos que transitam por todo o texto: escolarização das culturas populares, espetacularização, as raízes negras das manifestações tradicionais, seu aspecto multidimensional e a ancestralidade. Este último ponto, será apresentado

mais a fundo na próxima entrevista, centrada nas religiões afro-brasileiras.

5.2. Ancestralidade, Espiritualidade, Cultura e Identidade: Conversando com D. Dilma ou, visita à casa de Dona Yá.

Foi o vento de lá, foi de lá que chegou
Foi o vento de Iansã dominador que dormia
Nos braços da manhã e despertou. [...]
Imbelezô eu, imbelezô eu [...]
(Imbelezô/Vento de lá – Maria Bethânia)

O diálogo apresentado a seguir é fruto de uma tarde e um começo de noite de conversa na casa de D. Dilma, que gentilmente nos recebeu. D. Dilma é uma Yalorixá, ligada tanto à Umbanda quanto ao Candomblé, ambas religiões afro-brasileiras.

[A memória] para o chamado “povo de santo” ou “povo de axé” diz respeito a algo bastante amplo, diretamente ligado à vida dos ancestrais e antepassados, homens e mulheres, profundamente conhecedores de suas culturas de origem que organizaram as chamadas religiões de matrizes africanas no Brasil, aqui entendidas como uma pluralidade que engloba o Xambá e o Xangô de Recife, o Jarê da Chapada Diamantina, os Candomblés Nagôs do Recôncavo, o Batuque do Rio Grande do Sul, o Tambor de Mina do Maranhão [...] São pois estas memórias que continuam mantendo viva a chama da liberdade dentro de homens e mulheres que desde cedo foram capazes de intervir no processo de aniquilamento de suas memórias representado pelo tráfico africano, em ais do que isso, capazes de construir respostas contemporâneas a partir de suas tradições, através de um diálogo aberto com tantas outras, produzindo a variedade de modelos aqui chamados de religiões de matrizes africanas. Em qualquer um destes, é salutar observar o papel da memória como mantenedora de identidade e, assim, garantia de luta pela cidadania através de experiências de homens e mulheres negros que trouxeram dentro de si a força que ainda hoje os fazem os maiores mantenedores da memória negra da diáspora nas Américas (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 26).

A conversa inicia com a maneira com que D. Dilma se apresenta:

“Na verdade Dona Dilma é uma Yá que em Yorubá quer dizer mãe. O título que a gente usa para pessoas como eu é Yalorixá. Eu sou uma Yalorixá, né? Eu nasci na igreja católica porque né, naquela época em Salvador você ou era ou católico, ou católico.”

A auto-identificação formal de D. Dilma é por meio das religiões afro. O resumo de sua vida é a sua própria condição espiritual. De início pode-se uma relação com o racismo, em função da religião católica. Com o passar das décadas as religiões foram se transformando pelo contato e pela imposição, de maneira que os elementos católicos e afro-brasileiros se auto-referenciam (o que alguns gostam de chamar sincretismo). A religião católica, porque dominante e validada socialmente, foi imposta, pela força física e simbólica para a umbanda e o candomblé. Por isso essas religiões não são híbridas ou sincréticas – são a transformação a partir do racismo, elaboradas de maneira que a resistência dos povos negros resista ao racismo branco.

“Quando eu era pequena em Salvador, lá no caminho de areia, estudei na escola de Irmã Dulce. Irmã Dulce tinha uma birrinha comigo porque toda vez que eu ia pra igreja que a gente ia assistir missa, o meu problema era o sino, não podia tocar sino que eu virava, pra eles era uma coisa errada, mas na verdade não é. Sino chama meu orixá né? Que é o Adjá que a gente usa no Candomblé não é? Então quando o padre chegava, a hora que o padre levantava a hóstia, levantava o cálice e o menino batia o sino eu começava a ver na roupa do padre, eu já sabia, falava “Ai meu Deus eu vou desmaiar”. Eu falava desmaiar porque eu não sabia o nome daquilo, eu pensava “Ai meu Deus eu vou desmaiar”, eu começava a ver um bocado de bichinho prateado na roupa preta do padre e eu “ah!”. Em verdade eu bolava. Bolar é quando os orixás se apresentam pra dizer “Essa cabeça é minha”, essa criatura tem por governo de estrada a minha pessoa, que no caso era a Iansã, eu sempre tive esse temperamento forte, eu nunca fui coitadinha nhenhenhem, não. É pra sair no braço, vamo sair no braço, vamos fazer o que tiver que fazer. Se é pra brigar vamo brigar, só não gosto de maldade, ruindade, perversidade, e por isso eu nos idos de 64 não gostei daquela brincadeira porque eu tive muitos amigos torturados naqueles idos.”

O contato com as culturas populares tradicionalmente se dá ao longo de toda a vida. São muitos anos para entender os fundamentos e tradições. No caso da D. Dilma, a sua percepção do mundo pela umbanda e o candomblé aconteceu ainda na infância.

“Minha avó, que era de Obalualê, morava em Salvador, antes de ela falecer, ela morava naqueles sobrados né, “Nas sacadas dos sobrados da velha São

Salvador...”. E tava lá minha avó na sacada do sobrado olhando a ladeira do Pelourinho, e aí descia muitas pessoas, aí descia um velho bem grisalho naquela ladeira, de longe numa distância imensa, ela olhou e percebeu, e ela o percebeu, e minhas tias também perceberam “Minha mãe, que homem diferente, que velho diferente”, e ela ficou apavorada, “Sai, sai, sai, vamo entrar pra dentro, fecha essa porta, fecha essa porta, vamo pra dentro” fechou a porta da sacada botou todo mundo pra dentro, era muito distante. Em alguns segundos, talvez minutos, o homem batia na porta. Minha tia foi abrir, eu tinha uma tia que eu não conheci, ela quem atendia a porta e dava esmola. Se a esmola desse outra pessoa ela se aborrecia, eu era pequenininha, tinha 3 aninhos. Aí ela ia dar naquela época assim, farinha pra nós baianos era em verdade uma coisa sagrada, então era preciso dar uma cuia de farinha, você dava uma cuia de farinha, podia dar mil e outras coisas, mas uma cuia de farinha tinha que ir, era quase de um abençoar a doação né, sei lá. Aí quando ela foi, abriu a porta e foi falar com o velho, ele disse, ele agradeceu, recebeu a esmola, e aí tirou, você imagina alguém arrancar uma vesícula de seu próprio corpo cheia de pus e botar em outro braço sem que a vesícula estoure. [...]

[...]Aí essa é a minha célebre história. E botou na mão de minha tia, minha tia falou “Não, minha mãe não gosta disso não”, que era a época do surto de varíola, isso nos idos da peste né da varíola. Aí ela foi “Minha mãe, minha mãe!”, “Eu sei que ela não gosta, é só pra você e pra ela” aí ela foi ele “Não, diga a ela que eu não quero isso, eu não gosto disso”. Ele falou que a senhora não gosta, que é só pra nós duas.” Quando ela voltou o homem já tinha ido embora. Só elas duas tinham tido varíola e todas as duas fizeram a passagem com varíola. Minha avó, dona Etelvina. E esse homem, esse ser, essa criatura, era Omulú que hoje é meu padrinho, quando eu fui fazer a coroa de Umbanda ele veio em pessoa, o próprio espírito perguntar se eu o aceitava para padrinho. Por isso ele é meu padrinho e eu o louvo muito essa glória, esse presente né? Omulú é meu padrinho e ele foi quem me deu a mão de cura. Eu gosto muito de trabalhar com cura, muito mesmo.”

A história de D. Dilma com Omulú, ou Obaluaê: a dimensão com que as religiões afro estão inseridas na sua vida – tanto na vida e na morte dos seus íntimos, quanto no trabalho que desenvolve enquanto filha de santo e Yalorixá.

“Aí bom, eu aí fiz eu entrei pra Umbanda, primeira vez que eu entrei num

centro de Umbanda que é lá em Salvador, o meu dindinho mexia com santo mas ela angoleiro, era Angola num era Umbanda não, Umbanda tinha no Rio de Janeiro. Aí eu isso já aqui em Brasília, eu fui a primeira vez a um centro a moça havia falado pra mim “Olha você não pode ficar sem trabalhar, você nasceu com essa função de trabalhar pra espiritualidade”, aí eu “tá, tá bom” aí eu fui lá ver, “Você vai ver, se você gostar você fica, se você não gostar você procura outro mas você tem que trabalhar pra espiritualidade, é uma coisa que faz parte da sua vida” aí tá bem. Quando eu fui eu cheguei lá to olhando as coisas mas abelhuda que só eu, aí to vendo a imagem do nosso senhor Jesus Cristo. Santa Conceição. Santa Bárbara. E to vendo Santos e Anjos, Preto Velho, as imagens de Negro Escravo, Caboclo, gente eu num to vendo nada de feio aqui que a igreja disse que tinha o capeta, num to vendo capeta nenhum aqui não, eu pensando comigo. Aí eu digo tá certo. Daqui a pouco chega um mulato assim bem fornido passa por trás do atabaque e desce a mão, deixe estar, deixe estar que eu adoro dançar. Po, tem tudo que eu gosto, e ainda tem dança? Mas rapaz, num saio daqui mais nunca, mas nunca! Aí pá, aí daqui a pouco começaram os trabalhos e aí uma senhora, uma negra gorda até trabalhava com Vó Redonda incorpora com um Caboclo, o nome Caboclo Azulão, e eu cantando porque eu aprendo com muita facilidade, antes ainda era mais né, naquela época eu aprendia com facilidade assim imensa, então eu pá, é a primeira vez, mas eu já to cantando e batendo palma. Daqui a pouco meu corpo começou a saltar, eu falei gente, que negócio esquisito, por que que eu to pulando desse jeito? Aí levantei e ficou, continuei pulando aí o caboclo veio junto de mim e falou assim “Moça, filho de pemba não tem que querer, você é dos escolhidos e não pode mudar isso” aí eu falei “Não sei o que o senhor da dizendo não” aí ele falou “Não” e pegou o charuto dele, eu fumava na época, ele era fumante, pegou o charuto dele e disse “tire três pitadas” eu sei bem que eu peguei o charuto e levei à boca e não sei mais nada. Porque e aí eu incorporei, voei lá no meio do salão e não sei que, quando eu voltei, e a vergonha? Uma vergonha terrível, “Moça não incomoda não, não precisa se assustar, é assim mesmo, seu povo aceitou, gostou da casa, você providencie sua roupa de santo e a partir de então você vai entrar para a corrente”. Aí que eu entrei para a Umbanda, poucos anos depois minha médium, minha espiritualidade toda cobrando e não sei o que, pedindo coisas e tudo, aí minha mãe Iansã veio a meu quarto e me pediu o valor de fazer a obrigação do jogo aí eu era- o povo estranhava porque eu era de Umbanda e tinha jogo, eu tinha jogo de búzio com vidência né? Quem me deu foi minha mãe

Iansã e eu segui pouco tempo depois eu já tava fazendo a coroa de sete linhas e já tava abrindo minha casa tem correia estrada tem abria a estada pra mim, de nação era Seu Boiadeiro, eu trabalho com Caboclo Ubirajara do Peito de Aço e tem o Seu Boiadeiro, Seu Boiadeiro é quem dirigia a estrada e reclamou que não queria trabalhar aqui em casa porque era muito apertado e ele não gostava aí não sei, aí num passe de mágica eu não ganhei doação de ninguém. Num passe de mágica apareceu jeito, conseguimos contar e comprei lote e me lembro bem que era preciso ter uma conta na Caixa Econômica e aí fiz um depósito na Caixa Econômica conta, como é que é o nome? Conta poupança.”

As culturas populares têm características gerais em comum. Mas a maneira como se constituem as identidades e a própria relação pessoal com a manifestação é singular. D. Dilma não foi herdeira da umbanda e candomblé a partir de uma pessoa que é mestre, nem por familiares (apesar de que estes tinham também contato com as religiões afro-brasileiras). O chamado veio do plano espiritual, o que mostra a pluralidade de possibilidades que não podem ser reduzidas, num contexto escolar, a algumas imagens e características soltas, espetacularizadas.

“E aí eu fiz a conta através da Caixa Econômica e construímos o centro e aí fomos embora, muito depois é que eu fiz então essa sou eu, Dona Yá, na igreja católica eu fui batizada com o nome de Dilma, e por conta de meus pais, Lopes era de meu avô e Silva era do meu pai, então eu sou dentro do mundo civil, eu sou Dilma Lopes da Silva e no mundo religioso o nome que a Iansã me deu quando eu fiz a coroa de Iansã, a coroa de Angola quando eu fui feita em Angola, o nome que Iansã trouxe pra mim foi Yásindoloiá. Porque na verdade eu tenho na cabeça três Iansã. Eu tenho uma Oyá Balé de frente, que o povo chama de Iansã de Calunga, sei lá. Essa minha mãe é um tipo de Iansã raro que ela traz consigo 9 orixás. Entre eles outra Iansãs que é a Mamoburucema (ou Bamburucema), então aí nós temos duas Iansãs, e entre os outros uma Oxum que é Oxum Opará. Que é uma Oxum que traz outra Iansã, então na minha cabeça reinam 3 Iansãs e eu não gosto de brigar porque se começar a brigar eu não quero acabar, não quero parar, então é melhor no dengo, né minha irmã?”

Complexificando a auto-identificação que abriu a entrevista, agora, D. Dilma não se identifica apenas por Yalorixá, mas com uma identidade complexa e

multireferenciada no catolicismo, no mundo civil e no mundo espiritual afro-brasileiro. As identidades não são fixas e imutáveis; mas também não dizem respeito somente a um ponto de referência (como se poderia pensar, que é somente à umbanda e ao candomblé, e não ao catolicismo e ao plano “não-espiritual”. Aqui D. Dilma diz que sua identidade enquanto Yalorixá envolve uma complexa configuração de orixás e entidades regentes em sua coroa. Quanto mais se aprofunda nas culturas populares, mais elementos são possíveis encontrar. A fala a seguir, refere-se à pergunta: “Então você aprendeu as coisas da religião? Em casa primeiro?”

“Olha, em verdade não, é como, você sabe assim, é como se tivesse um disquete. A gente nasce com um disquete lá dentro, ninguém me falou mas eu sabia as folhas que eu tinha que pegar pra fazer o chá, eu fazia o chá em verdade as vezes as pessoas falam “Não Yá, faz um chá pra mim, quando você faz, faz mais efeito”, eu não sei porque, talvez por conta dessa coisa que- desse dom que eu trouxe nas mãos que é o dom de cura, eu faço o chá. Eu não faço um chá conversando nem brigando nem sorrindo, eu me arrumo, me concentro, pego as folhas, lavo, levanto uma vela, converso com Ossanha, que é o orixá dono da folha e vou conversando com ele e falando pra quem e pra que eu to fazendo aquele chá. Depois eu tambo porque não se faz chá destampado, e quando tá na temperatura certa eu dou à pessoa e invariavelmente até hoje deu efeito, pode ser que amanhã eu perca né, mas até aqui..”.

Aqui D. Dilma explora a relação com o conhecimento e da maneira como aprendeu a sua prática de cura. Em passagem anterior D. Dilma disse que tem facilidade imensa para aprender, e quando era mais jovem tinha uma facilidade ainda maior. Mas restringe na fala a facilidade de aprender aos ritmos, letras e aspectos da coletividade ritual das casas de santo. Quando se refere à prática de cura, ao conhecimento das plantas e da maneira que o procedimento ritual para as práticas ocorre, ela diz que “tem um disquete” na cabeça, ou seja, não aprendeu, sabe. Isto quer dizer que existe um fundamento simbólico e espiritual profundo que permeia sua prática de cura, que passa pela sua consciência mas não se basta nela, também é composta por outros aspectos que fundamentam a sua ação. E estão tão profundamente ligados à sua pessoa que ela nem mesmo reconhece qualquer aprendizado, é parte que constitui o que ela mesma é, sua identidade. Em seguida, D.

Dilma conta se, e o quê mudou no seu conhecimento sobre as plantas e a cura no contato com a Umbanda e o Candomblé.

“Com relação aos chás não. Porque assim, por exemplo, há uma distância, há uma diferença entre Umbanda e Candomblé. Na Umbanda você trabalha incorporado, a não ser quando você tá no jogo, você só trabalha incorporado, então chega alguém, quer socorro, você toma um banho, bota a sua roupa que não é sua de rua, você chama essa é minha roupa do santo, se cobre com os fios de conta e chama o orixá que estiver disponível. Nós temos inclusive uma música que é assim “Quem vem quem vem lá de tão longe, são nossos guias que vem trabalhar; ô dá-lhes forças pelo amor de Deus meu Pai, ô dá-lhes forças para os trabalhos seus”. Eu num chamei Iansã, Oxum, Xangô, Oxóssi, eu chamei quem a Orumilá interesse mandar, pode vir; você tranca a rua, dona Maria Padilha, Seu Boiadeiro, Seu Ubirajara, Pai Mané – Pai Mané é uma graça, é uma graça o Pai Mané – Pai Mané da Bahia com quem eu trabalho, ele é muito interessante. É desse jeito. Então assim, o que muda é justo isso, que como na Umbanda, a Umbanda me ensinou assim, você não precisa saber, quem tem que saber é seu santo. Sabendo menos você erra menos, porque nós criaturas humanas temos o hábito de usar essa força que nos é trazida da espiritualidade em próprio proveito e isso é um risco muito grande porque você compromete a luz do seu espírito, a sua evolução espiritual. Já no Candomblé você tem uma outra visão da história, não porque lhe seja permitido fazer errado, mas há quem faça coisas que não boas tanto na Umbanda quanto no Candomblé, mas isso não me é dado discutir nem valorar aí. Faz parte do livre arbítrio dele, mas ele sabe. Ele sabe. Ou se ele não sabe quem o instruiu, quem o orientou esqueceu-se de lhe dizer isso, porque minha mãe Cambinda do Cruzeiro das Almas que foi quem fez a minha coroa de Umbanda me dizia assim “minha filha, você pode tudo, você só tem que saber o que você deve, se você deve fazer, se você não deve fazer” né? Ela dizia assim “Você não é maior nem melhor do que ninguém, você só é mais responsável. Uma falha sua é cobrada com mais severidade do que uma falha de um filho de santo seu, porque ele ignora você conhece, se você conhece seu erro é muito maior” então foi assim eu fui instruída na Umbanda. Eu. Não sei se todo mundo de Umbanda recebeu outra instrução. Umbanda também tem diversas vertentes entende? Eu era de Umbanda nas almas. Tem Umbanda na Linha de Oriente, tem Quimbanda, tem uma série de vertentes. Assim, Umbanda tem o compromisso, compromisso, com o bem.”

Em primeiro lugar, D. Dilma reforça que a sua prática com os chás de cura não mudou em nada a partir do contato mais intenso com casas de santo. Depois, ela complexifica o que se chama na expressão genérica “religiões afro-brasileiras” dentro da lógica acadêmica, escolarizada. Não é uma divisão apenas em Umbanda e Candomblé. D. Dilma distingue fundamentalmente as duas pela relação com a incorporação e com as responsabilidades, mas também diz que não sabe “se todo mundo de umbanda recebeu a outra instrução”. Isto quer dizer que há pluralidade interna, mesmo dentro de uma mesma prática, como a Umbanda. Existe, como ela mesma diz, várias vertentes. Da mesma maneira, é complexa e inquantificável a relação da cultura popular com suas raízes espirituais ancestrais. É possível perceber essa complexidade na resposta de Dona Yá, quando perguntamos com ela percebe o entrelace entre Umbanda, Candomblé e cultura popular:

“Tem tudo a ver, tem tudo a ver. A maneira como – olha, tanto de Umbanda como de Candomblé ou até se você não tem ligação nem com Umbanda nem com Candomblé mas seu próprio eu afina com as coisas da natureza que tem a ver com a sua pessoa, e você olha assim e fala ah, mas a folha - eu acho folha uma coisa tão bonita, você nunca entrou numa casa de santo, mas seu íntimo, seu eu tem uma afinidade com a folha, você entende?”

Aqui destaca-se a relação das culturas populares com seus fundamentos. Nas culturas populares em geral não se separa o que é música, o que é dança, o que é tradição, o que é atualidade, o que é mundano, o que é espiritualidade. Tudo compõe as manifestações em unidade. Portanto, a relação das culturas populares negras com as religiões negras é indissociável – pela maneira como se relaciona com o mundo e com a natureza – porque o próprio mundo e a própria natureza fazem parte do que se entende como a espiritualidade afro-brasileira.

“Porque na verdade nossas leis foram feitas pelos brancos. E por que botar os negros que até a igreja católica dizia que eles não tinham alma, por que botar esse povo, essa sub raça como se entendia no meio das criaturas lindas de pele branca e de olhos azuis? Então num seria nem necessário a lei. Pode ficar à vontade.”

A opinião de D. Dilma sobre como é tratada a cultura negra e o próprio

negro nos livros didáticos, nas fontes de pesquisa e na escola durante a formação do Brasil. Abaixo, a relação de D. Dilma com sua identidade negra, e o racismo que permeia todos os níveis de convívio em nossa sociedade.

“[...] outro dia minha filha foi se casar e eu fui ao salão me pentear, meus cabelos eram compridos, e a mulher tá que estica, tá que estica, mulher olhe, eu subi nas tamanca e falei “Mulher você tá num país de negro, eu sou negra, eu quero ser penteada como negra, não estique meu cabelo pra parecer branco! Onde é que você leu que a beleza só existe no branco? Eu não quero ficar branca! Eu quero continuar negra! Se você não sabe pentear negro chame outra pessoa!” Aí veio a dona do salão “O que que foi?” eu falei “Essa menina aqui só sabe com preconceito dela só sabe pentear branco, e eu sou negra, e quero ser penteada como negra porque eu vou pagar o trabalho dela, eu quero ser penteada como negra. Por que tem que esticar seu cabelo até você ficar com o cabelo liso?” Ah, vá pro inferno das pedras!”

Neste momento, perguntamos para Dona Yá se existe alguma relação entre cultura popular, as religiões de matriz africana e a ancestralidade. E se existe, como isso tudo está ou não conectado.

“Mas existe porque olha, o negro ele tinha, o que que ele tinha? Nada! Ele tinha só o que a natureza lhe deu. Mão e pé. Então ele tinha as mãos ((bate palmas)) e os pés pra sambar. Daí nasce o samba de roda porque ele também trazia alegria dentro dele, seus momentos de alegria, e ele precisava dançar também porque isso é remédio pra alma num é? Aí você tem o samba de roda miscigenado, integrado com a necessidade humana de viver a alegria. Todo povo precisa de alegria, num é? Então samba de roda – eu era pequena na Bahia, se tinha rádio né? Mas queria fazer uma festa, rapaz, era samba de roda, samba de roda, frigideira, caixa de fósforo, mão e chão batido e as mulatas sambando as cadeiras. Eu morria de inveja, magrela igual vara de tirar caju [...]. Agora, a pessoa que não precise de alegria ela está seriamente doente, ela tá condenada à extinção.”

Dona Yá faz a ligação, entre cultura popular e ancestralidade (espiritualidade) pela necessidade da alegria. Essa necessidade pode ser colocada como a “ontológica e histórica vocação dos homens – a do Ser Mais” (FREIRE, 2014, p.58). Por isso,

adiante, Dona Yá fala que trata do espírito daqueles que não tem mais essa necessidade de ser feliz, porque estes, para ela, estão feridos em sua natureza humana.

“Pela necessidade de ser feliz. Assim, que fosse negro, que fosse até europeu como vieram os italianos pra cá e foram subestimados e também prejudicados. N vezes, esse povo também precisava, todo povo seja o índio, o índio samba e faz as suas músicas e dança lá na terra, porque a alegria, necessidade de ser feliz é o que liga toda a raça humana. É preciso ser feliz, é importante como é respirar, não me tire o oxigênio e não me tire a alegria de viver, por isso aquela história que eu lhe falei, quando eu encontro uma pessoa que tá sem alegria de viver, eu vou tratar o seu espírito, porque esse espírito está doente. Então a necessidade de ser feliz”.

Para D. Dilma as culturas populares – as culturas negras, antes mesmo de serem chamadas de “populares” – são a forma do homem de usar o que a natureza lhe deu para alimentar seu espírito e sua felicidade – suas emoções. Constituindo aquilo que se é enquanto ser humano. A sua identidade, as suas identidades, multireferenciadas e indissociáveis em sua unidade.

5.3. Identidade, Memória e Escola: A conversa com Célia, Quilombo do Mesquita, Cidade Ocidental-GO.

A próxima conversa foi realizada com Célia, moradora do Quilombo Mesquita, situado no município de Cidade Ocidental – Goiás. O objetivo dessa entrevista foi o de trazer uma perspectiva nova às reflexões desenvolvidas durante a elaboração do trabalho: a perspectiva quilombola.

Segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR da Presidência da República, a expressão quilombo é definida da seguinte maneira:

A definição normativa do conceito de quilombo é veiculada no Decreto nº 4.887 de 2003, quer seja “consideram-se remanescentes das comunidades de quilombo, para fins deste decreto, os grupo étnico-raciais, segundo os critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2009, p. 12).

A conversa com Célia tratou das manifestações culturais praticadas na sua comunidade, e da resistência da escola e das forças locais para com o reconhecimento das identidades e direitos quilombolas. Segundo Oliveira (2012, p. 38):

O Quilombo Mesquita situa-se na zona rural do Município de Cidade Ocidental – GO e está a 50 Km do Plano Piloto – Brasília, sendo a comunidade quilombola mais próxima da Capital Federal. A proximidade dos poderes públicos centrais não garante necessariamente a efetivação das políticas para preservação dos modos de vida dos quilombolas, que sofrem na luta pela manutenção de suas tradições culturais e território, cada vez mais ameaçados pela expansão urbana que iniciou com a construção da Nova Capital (...).

Célia inicia a conversa falando da diversidade de manifestações culturais que são praticadas pela comunidade quilombola.

“A Folia do Divino? Nossa, a Folia do Divino meu pai conta que anos... mais de 150 anos. Que quem tirou a folia aqui foi Seu Malaquias. Pessoas da nossa comunidade. Por exemplo, a Folia de Maio, a Folia do Divino, e também tem a Folia de Nossa Senhora da Abadia que quem tirou foi o Benedito Lambari.”

“Tirou que eu digo é quem começou a folia. Ai a de Janeiro que é a Folia de São Sebastião que foi Seu Bastião que tirou, e outros membros da nossa comunidade. [...] E também a nossa comunidade é muito forte na cultura, tem a novena de Nossa Senhora da Abadia, e também junto com a Folia no mês de Agosto que é uma grande festa. A gente ouve falar que é mais de 207 anos que existe essa folia, existe a novena na nossa comunidade, é uma tradição aqui da nossa comunidade.”

Esta fala de Célia retrata a diversidade das culturas populares. Uma comunidade não tem apenas uma manifestação, mas um conjunto complexo de símbolos e referências para dar vazão de maneiras específicas, nas diferentes Falias que cita. A fala de Célia comprova ainda a quantidade de manifestações que se encontram na região do DF e Entorno, como expresso no Capítulo 4. As culturas populares estão em todos os lugares que as comunidades e detentores tem o interesse de preservar as tradições, inclusive num território tão recente como o do Distrito Federal. Entretanto, mesmo esses territórios considerados novos, guardam a memória de comunidades muito antigas, como é o caso das comunidades quilombolas, e suas tradições culturais. Somente a Folia do Divino tem cerca de 150 anos, e a Folia de Nossa Senhora da Abadia cerca de 207 anos.

“Assim, iniciando o pé de tudo, eu vou dizer. A nossa comunidade quilombola, eu, por exemplo, eu tenho 45 anos. E assim, a gente veio tomar pé mesmo do conhecimento que a nossa comunidade é realmente uma comunidade quilombola em 2004. Na verdade a gente sempre ouvia histórias do meu avô, do meu bisavô que morreu com cento e poucos anos... Então a gente ouvia falar que a nossa comunidade era uma comunidade quilombola, uma comunidade que foi alforriada por três escravas, e depois dessas escravas, que elas se casaram, e aí foram aumentando as famílias. Então é uma história que a gente ouve falar. Então assim, relatos de pessoas antigas que já faleceram, eles realmente disseram que a nossa comunidade era uma comunidade quilombola e que se sonhava um dia dela ter o auto-reconhecimento. Só que aí as pessoas, na época não existia Brasília, eles eram pessoas que foram nascidas e criadas aqui, não tinham acesso a outro local, assim pra poder levar o conhecimento, pra buscar, né, o reconhecimento. Então você vê que o processo foi bem lento, que aí veio a construir Brasília, e depois de mais de 40 anos, aí veio uma neta, a [minha irmã], que montou uma associação na nossa comunidade. Que aí através da Fundação Cultural Palmares que fez a parceria, que chegou a todos o registro paroquial da Igreja que nós fomos buscar. Foi através disso que a gente conseguiu, através da Fundação Cultural Palmares, não só das pesquisas através dos estudantes que viam aqui, né, que também faziam as perguntas, também foi através dos registros paroquiais que levou a nossa comunidade a ser reconhecida pela Fundação Cultural Palmares. E aí através desse reconhecimento, não só assim, em documento, mas também a gente passou a ver, realmente enxergar a nossa comunidade como quilombola, os valores. E aí a gente começou a fazer mobilização dentro da nossa comunidade. Através do auto-reconhecimento que realmente fortaleceu a nossa comunidade a divulgar, trabalhar, buscar política pública.”

Célia traz nessa passagem a força da oralidade e do reconhecimento comunitário para as manifestações tradicionais. Não são as políticas públicas ou o conteúdo escolar que determina o que uma comunidade é ou o que ela representa. Esta via hierarquizada carece de elementos profundos, que emergem das experiências, histórias e memórias da coletividade. O relato de gerações mais velhas sobre a história e cultura do local instigaram um grupo de pessoas, mais tarde organizado numa associação, a reconhecer uma nova identidade com que não se relacionavam anteriormente. E o fortalecimento desta identidade pela força da comunidade levou a

uma luta por direitos, por investimentos de políticas públicas, e por reconhecimento.

“E aí gerou todo esse conflito na nossa comunidade. Não através das pessoas que realmente são daqui da nossa comunidade, mas pessoas de fora, que tem todo aquele processo de demarcação, que o INCRA devolve as terras pros quilombolas e retira as pessoas que não são quilombolas. Aí eles começaram a fazer certas intrigas, dizer que o processo não é bom, que é ruim, que ia arrancar asfalto, arrancar energia, toda essa coisa, tipo assim, uma intriga, na verdade, pra falar pras pessoas, que são pessoas simples, humildes, que não sabem ler nem escrever, e acreditam no que as pessoas dizem, no contrário. Então isso realmente gera realmente um conflito na nossa comunidade.”

A ação para o reconhecimento da identidade de um povo negro remete aos conflitos que se estabeleceram durante a própria história do Brasil. Se durante a escravidão os negros eram inferiorizados, forçados, e tinham sua cultura reprimida, ainda hoje isto está presente no contexto político em que a luta pela identidade e pelos direitos quilombolas se configuraram. A demarcação de terras e a carga de investimentos autônomos que a comunidade pode receber a partir do reconhecimento como quilombolas ofende interesses poderosos que desejam que o Quilombo Mesquita continue sendo um bairro comum dentro da Cidade Ocidental – GO. As culturas populares apresentam elementos de luta e resistência à dominação cultural, política e econômica. A demarcação das terras, as festas, Folias e celebrações são a forma com que uma coletividade exterioriza suas lutas e suas sensibilidades para com os seus.

“E também, eu vejo assim, que a nossa comunidade, ela é muito rica na cultura. Nós temos aqui a Festa do Marmelo que é em Janeiro, que é... o marmelo, o relato de pessoas antigas da nossa comunidade, diz que foi a primeira comunidade quilombola que veio plantar o pé de marmelo. Então ele sempre foi cultivado pelo meu avô Aleixo, vovô Dito, Nonata, Seu Alípio, Severo, que eram os produtores daqui da nossa comunidade. Então esse marmelo, a gente vê falar que a tradição é mais de 150 anos. Que é uma coisa afirmada, mais de 150 anos.

Foi o que realmente sustentava o quilombo. Então as pessoas daqui vendiam doce em Luziânia, e na época eles eram pessoas que não tinham muito conhecimento.

Eles vendiam o doce, e eles não tinham como conseguir o rótulo. E lá em Luziânia as pessoas que eram bem de situação compravam o doce e mandavam fazer o rótulo de Santa Luzia. E como Luziânia é realmente a padroeira lá, Santa Luzia que se comemora na cidade, eles pegavam o rótulo, mandavam fazer o rótulo, colocavam na caixinha de doce e diziam que a marmelada era de Santa Luzia. E na verdade nunca foi de Santa Luzia, realmente era do Quilombo Mesquita. Então eles na verdade pegaram essa identidade do quilombo. Então a gente se perdeu muito com isso. Agora não, graças a Deus, de muita luta, hoje a gente já tem um rótulo quilombola na marmelada, e realmente hoje o povo fica reclamando “ah, que o doce não é do quilombo, é de Luziânia”. Nunca foi de Luziânia, sempre foi do Quilombo Mesquita. Então a gente tá aqui lutando pelo nosso reconhecimento, do nosso direito.”

As culturas populares não são apenas o que pode ser exteriorizado como espetáculo. Não são apenas as danças e músicas dos sambas, folias e maracatus que representam as manifestações. Toda a cultura é baseada em modos de conceber o mundo, que embasam outras práticas como a medicina da farmacopéia popular, os modos de fazer e ofícios culinários, por exemplo. O modo de fazer doce de marmelo, por exemplo, é uma prática baseada na tradição da comunidade, e representa, também, a sua própria identidade.

“Eu não acompanho a Folia como eu gostaria, de acompanhar a Folia direto, montada no cavalo. Mas eu acompanho assim, ajudando nas festas, no almoço, nas jantas, nas decorações, bandeirinhas, altar. Então a gente participa dessa forma, no que a gente pode encaixar dentro do trabalho, que agente não consegue fazer isso com frequência.”

A espetacularização é a forma como a sociedade lida com o que lhe é apresentado. No espetáculo, o expectador se limita àquilo que se mostra à sua percepção imediata. Do outro lado, o detentor reconhece como manifestação apenas o que pode ser apresentado, não dando necessariamente a devida importância a todos os fundamentos, todo o trabalho e todo o processo que culminam no espetáculo, como as comidas, as decorações, altar, que compõem, neste caso, a Folia. Toda a parte de “bastidores” também é parte da manifestação. Célia, mesmo não acompanhando a Folia montada no cavalo, é legítima detentora desta manifestação e dos inúmeros

saberes que a compõe.

“Em relação à escola. A escola lá tinha uma diretora que era quilombola. Realmente ela sempre dava o conteúdo, que era estudar sobre a África, que é onde segue realmente a parte quilombola da nossa... (...) Então lá, a diretora trabalhava muito, curricular né?, da África, e foi um ano que ela bombou na escola em parceria com a Associação, e sempre ali buscando os direitos quilombolas, falando. E aí eles viram que realmente ela tava avançando muito, aí tiraram ela, mudou pra outra escola, do ABC, e colocou uma não-quilombola, que é justamente pra não trabalhar. Aí eu sempre comento... (...) E aí é até bom que divulgue, que outras pessoas sabem o que a gente passa aqui na nossa comunidade. Que a gente não tem medo, que a gente sempre fala que a história é nossa, o território é nosso. Então a gente tem o livre hábito de falar a verdade, não claro mentir, mas dizer a coisa fato verídico, e pode vocês mesmos, pode ir lá e averiguar que isso aí é realmente verdade. (...) Então a gente perde com isso. Eu até tava comentando com a [minha irmã], porque realmente tem professoras quilombolas lá, mas assim, eu vejo que ainda falta muito pra elas. Que tem que ir pro embate, que tem que brigar mesmo. Eu acho que falta isso, a identidade, assumir mesmo essa identidade, porque mesmo que elas não sejam diretoras, mas elas professoras tem como fazer toda essa mobilização dentro da escola, tem como sim cobrar e lutar, não deixar. E eles colocam assim bem claro lá na escola, a diretora né, que a mando de cargo comissionado, pra não falar sobre... As crianças lá dizem “ah, eu não quero ser quilombola”. Como não quer ser quilombola? Por que já fazem intriga dentro da própria escola, tirando o direito da criança, dele saber. Eu falo assim que escola quilombola, isso não quer dizer que tenha que ser só quilombola não, outras pessoas de fora podem. Então eles botam na cabeça que escola quilombola tem que ser restrita só pra quilombola, e não é verdade isso. Entendeu, a gente quer ter uma escola quilombola com todos os direitos, mas outras pessoas podem estudar na nossa escola e ser bem-vindos. Eu não entendo porque eles fazem essa coisa, essa demanda dentro a escola que a gente não entende, fica sem saber.[...]

[...]Justamente porque eles acham que quilombola é preto, é negro, quer escafunchar o passado, negro não tinha direito a nada, negro é isso, aquilo outro. E hoje não, hoje já ta bem avançado né. Então o negro hoje em dia já tem vários direitos igual cotas raciais, tem o direito de se formar, tem o direito de estudar, tem o

direito de ir buscar tudo de política pública.”

A escola é uma instituição, e como toda instituição, é constituída por pessoas. Desta maneira, forças hegemônicas e contra-hegemônicas atuam no ambiente escolar, seja pela Secretaria de Educação, pelas leis e currículos, pelos alunos, pelos professores, e pela comunidade escolar num sentido mais amplo. Célia conta que a mudança na direção da escola proporcionou o silenciamento da cultura negra quilombola no cotidiano escolar, e até mesmo a sua distorção. Não somente a cultura negra é esvaziada de sentido, como também é colocada como inimiga da mesma comunidade que a sustenta.

“E hoje ainda tem uma lei que ampara, né. Mas parece que é uma lei que não significa nada aqui, relacionada à nossa comunidade quilombola. E eles trabalham tudo pra que essa lei não faça valer ela aqui dentro.”

Nesta fala, Célia retoma a discussão realizada no capítulo que intitula este trabalho, sobre as dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003.

“Eu vejo assim. Olha, eu sempre falo pra [minha irmã] – a gente sabe que trabalhar a história não é fácil. E a nossa comunidade quilombola, ela é uma história, ela foi construída dentro de uma história. Tem pessoas que diz “ah, ficar camuflando o passado, larga pra lá, a gente tem que viver daqui pra frente”. Eu falei – eu não acho. Eu acho que a gente tem que focar sim na nossa história. Eu acho que todos da nossa comunidade tinham que saber perguntar ah, você é filho de quem, quem foi seu bisavô, quem foi seu tataravô, isso é uma história que a pessoa simplesmente “ah, eu chamo Célia”. E aí? De onde eu vim? Quem somos nós? Então tem toda uma história. Isso é uma coisa que me apaixonou profundamente. Foi o que levou a gente a montar esse espaço de memória em parceria com a Associação, que é justamente... Assim, a gente falar da nossa história era muito pouco. Aí eu falei com a [minha irmã], a gente pensou numa coisa mais forte, algo mais forte. Falei vou montar um espaço de memória. Aí a gente montou o espaço de memória tudo com peças da nossa comunidade que tem história. Aí você vai “ah, uma tia minha deu uma máquina”. E você pergunta pra ela – essa máquina foi de quem? “Ah, foi da minha mãe que costurava, a gente sobreviveu disso, a gente fazia roupa assim...”

Então é legal você conhecer toda essa história. E isso, a história, a gente fala pra todos. Então eu acho que é uma bonita história, uma identidade.”

A identidade de uma comunidade baseada em suas tradições busca suas referências elementares em seus ancestrais. Por isso o espaço de memória que resgata não somente o que faziam de espetáculo, mas os elementos da vida cotidiana como uma máquina de costura, porque representam a trajetória do povo e de sua cultura.

“Cada vez que eu vou num fórum que fala sobre a memória, sobre a importância, sobre como a gente lutar, que tem que preservar, a gente fortalece mais. E sempre você conhece algo mais que não deixa você enfraquecer. Então é bacana passar isso pras pessoas que vem visitar a nossa comunidade.”

Este capítulo encerra-se desta maneira. Como exposto anteriormente, não há aqui a intensão de analisar as informações obtidas da realização das entrevistas, mas, pelo contrário, compreender de maneira contextualizada o modo como representantes das culturas populares concebem as relações que os constituem enquanto identidade e aquilo que é imposto e as descaracteriza. A síntese das discussões e reflexões do que foi apresentado nas entrevistas será desenvolvida no capítulo 6, intitulado “ Reflexões de até então – porque não há final, nem completude”. É nesse próximo capítulo que será possível dizer se esta pesquisa alcançou aquilo a que se propôs.

6. Reflexões de até então – porque não há final, nem completude.

“Ser humano que é sonho e permanência de sonho daquele que a maior esperança é a de teimara sublime teimosia de que o mundo pode ser melhor. De que o homem pode ser mais solidário. Sonho de que a educação pode contribuir com a constituição desse mundo, sociedade e vida melhores para todos. Sonho de que o melhor começo é o começar” (REIS, 2011, p.84).

Esta pesquisa buscou investigar como representantes das culturas populares percebem as relações entre cultura popular, ancestralidade negra, racismo e educação, objetivando fomentar a reflexão a respeito destas relações, considerando o seu aspecto multidimensional, na tentativa de romper com a visão fragmentada do conhecimento, proporcionada pelo pensamento escolarizado.

Após as discussões apresentadas, é possível reconhecer o quanto a questão do racismo ainda é fator determinante no tangente ao diálogo entre Educação (enquanto instituição escolar e campo do conhecimento) e as manifestações tradicionais das culturas populares. Na verdade, torna-se evidente o quão profundas são as raízes do racismo e de como o pensamento racista ainda é hegemônico dentro do conteúdo escolar – por exemplo, na maneira superficial que a escola traz a participação do negro na história da formação do Brasil.

Confirma-se também que esse contato superficial com a cultura popular promove a permanência da negação da identidade negra, impedindo a constituição da “Consciência Negra” que tanto se comemora no mês de novembro. Mas que, de fato, as comemorações do dia 20 de novembro não ultrapassam, de maneira geral, as barreiras do pensamento escolarizado, destacado apenas os aspectos culturais afro-brasileiros esvaziados de valores simbólicos, espetacularizados. Distanciados do que os representantes das culturas populares compreendem por ancestralidade negra e implicando na formação de uma identidade negra fragilizada, que permanece marginalizada.

Diante do que foi exposto pode-se perceber que promover o contato da escola com a diversidade da cultura popular através de mecanismos legais pode impulsionar e fortalecer o desenvolvimento de aspectos essenciais às noções de identidade e cidadania dos alunos. Entretanto, esse contato por si só não garante que o combate às práticas vigentes de reprodução do conhecimento sejam efetivas. É necessário que perspectivas críticas e emancipadoras sejam a base das atividades que integram uma nova proposta para a relação cultura popular e escola. O conteúdo escolar deve

dialogar com a bagagem histórico-cultural que os estudantes trazem consigo. É necessário abandonar a prática da educação bancária e promover a educação problematizadora, onde não há ser humano completo, acabado, nem conhecimento pronto, imutável, atemporal.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto que a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e historicidade dos homens. Por isto mesmo, é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica, também e igualmente inacabada (FREIRE, 2014, p.101).

Faz-se necessária também a reflexão sobre a prática docente e o papel do professor. Sobre o quanto contribuimos para a permanência de práticas simplificadoras, onde cada conhecimento tem o seu lugar exato e fixo. É preciso que o professor dispa-se do ego. Abandone o pensamento de que para ensinar é preciso ter poder, controlar, ser a “ponte entre o saber e o aluno”. Não há educação imposta. Engana-se o professor que pensa dominar o conhecimento e assim ser capaz de preencher os alunos com o conteúdo do saber, desarticulados e separados em disciplinas que não dialogam em prática. É urgente que o professor, que nós professores, nos coloquemos sob uma nova perspectiva.

O professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que age sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Não há prática educativa na educação bancária, é preciso pensar numa educação libertadora. E, em relação às culturas populares, isso significa que é preciso repensar a maneira como a cultura popular é abordada na escola, nos livros de literatura, nos filmes, na televisão, nas feiras de artesanato, nos eventos culturais. É fundamental buscar práticas que suprimam a visão externa, hierárquica, sobre as

culturas populares e que permitam conhecer as maneiras de conceber o mundo dos detentores da cultura popular. Ouvir, compreender sua cosmovisão, suas multireferencias e as multidimensões que compõem a sua maneira de *estar* no mundo – é preciso se desprender do pensamento escolarizado para não fragmentar e estatizar o próprio mundo, que se transforma a cada instante.

Para tanto, é imprescindível que mais pesquisas e estudos, dentro do campo da Educação, sejam realizadas visando ampliar o campo de discussão existente a respeito do lugar da escola, da ancestralidade negra da nossa identidade, de quem são nossos alunos, da nossa comunidade e de quem somos, enquanto profissionais da Educação, enquanto professores. É essencial que haja uma maior compreensão de como se dá a educação no contexto das manifestações tradicionais da cultura popular, porque a escola não pode se distanciar da comunidade nem da vida cotidiana como se, dentro da escola, se tratasse de um mundo à parte.

Compreender a dinâmica das culturas populares é constituir-se um pouco mais humano, abdicando das falsas concepções de poder, entendendo-se enquanto *SER* que não nasce humano, mas constitui-se humano pela e na cultura, quando nos percebemos como sujeitos histórico-culturais, incompletos, ainda que na completude.

E, por fim, é preciso também nos questionarmos sobre esse movimento que fazemos enquanto sociedade, de desembocar na escola todas as questões para as quais não encontramos outras alternativas. Será mesmo a via da escola, e o pensamento escolarizado, o melhor caminho para as culturas populares, ou será que levamos tudo para a escola porque já não pensamos mais fora dela?

7. Referências Bibliográficas

ALGARVE, V. A. **Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFSCar. 2004.

BARROS, Daniela & PEQUENO, S. **Culturas Populares, Formação Docente e Emancipação.** Anais do I Seminário Griô: Culturas Populares e Educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural e Desenvolvimento Humano.** Gestão e Desenvolvimento Cultural Pensar e Agir com Cultura. Cultura e Desenvolvimento Local. Observatório da Diversidade. 2007.

BERUTTI, F. & MARQUES, A. **Ensinar e Aprender História.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Acesso em 15/11/2014. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_21.03.2000/CON1988.pdf

_____. **Cultura Popular e Educação. Salto para o Futuro.** Ministério da Educação. 2008.

_____. **Lei 10.639, de 09/01/2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** 2003.

_____. **Lei 11.645, de 10/03/2008: Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena.** 2008.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro- brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.portaldaigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>.

_____. **III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância.** Durban. África do Sul. 2001. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **A cor da cultura: Modos de Brincar.** Caderno 5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília: 2010.
<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB->

CORRIGIDA.pdf

_____. **Programa Brasil Quilombola. Comunidades Quilombolas Brasileiras, Regularização Fundiária e Políticas Públicas.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, 2009.

CARVALHO, J. J. **Espetacularização e Canibalização das Culturas Populares.** In: MINISTÉRIO DA CULTURA. I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. São Paulo: Instituto Polis; 2007.

_____. **Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras:** de patrimônio cultural a indústria do espetáculo. Série Antropologia, v. 354. Brasília: Departamento de Antropologia/Universidade de Brasília. 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 141 -160.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização:** uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife. No 4; Abril-Junho, 1963. <http://acervo.paulofreire.org/jspui/handle/7891/3172>

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 57º ed. Revisada e Atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2014.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal Ltda, 1992.

GARCIA-FILICE, R.C. & SANTOS, D. S. **Ações afirmativas e o sistema de cotas na UnB: antecedentes históricos.** Cadernos de Educação. Brasília: CNTE. 2010.

REIS, R. H. dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos.** Campinas-SP. Autores Associados 2011.

ILLICH, I. **Sociedade sem Escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985.

JESUS, R. E. **Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei nº 10.639 de 2003.** Revista Retratos da Escola, V. 07, p.399-412. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura Negra e Ideologia do Recalque.** Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci.** Revista HISTEDBR On-Line. Campinas, n.30, p.275-291, jun/2008.

OLIVEIRA, W. S. **Quilombo Mesquita: Cultura, Educação e Organização Sociopolítica na construção do pesquisador coletivo**. Monografia de Graduação. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 2012.

PEDERIVA, P. L. M; TUNES, E. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. Curitiba: Prismas. 2013.

PEREIRA, A. A; MONTEIRO, A. M. (Org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação**. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3183/420>

PEQUENO, S. **A Lei de Direitos Autorais e a Cultura popular Brasileira**. Monografia de Graduação. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. 2012.

PIANCÓ, S. **O Direito de Acesso à Cultura e a Constituição Federal**. Observatório da Diversidade Cultural. Direitos Culturais. 2014. Disponível em: <http://observatoriodadiversidade.org.br/site/o-direito-de-acesso-a-cultura-e-a-constituicao-federal/>

RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Vol. 10. São Paulo, 2007.

RODRIGUES, R. M. M. **Educação das Relações Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília. 2010.

SOUSA JUNIOR, Vilson Caetano de. **Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

TUNES, E. Pedroza. L. **O silêncio ou a profanação do outro**. In: TUNES. E. (Org.) Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO. **Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. Conferência Geral da UNESCO – 25ª Reunião. Paris, 1989.

VIGOTSKI, Lev S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. In: Lev S. Vygotski. OBRAS ESCOGIDAS. Tomo III. Madri: Visor/MEC. 1995.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE I**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Cadê o Negro que estava aqui? Culturas Populares e Escolarização, de responsabilidade de Daniela Barros Pontes e Silva, aluno(a) de *graduação* em Pedagogia pela Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é discutir a escolarização da cultura popular e da cultura negra a partir da percepção de mestres e mestras da cultura popular e de representantes das religiões de matriz africana no Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio entrevista semi-estruturada, com gravação de áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 82297010 ou pelo e-mail danibps@gmail.com . A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de documento impresso, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Em relação ao nome do participante convidado, você pode optar em não ter seu nome divulgado na pesquisa, ou autorizar a sua divulgação: (☐) Autorizo (☐) Não autorizo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada aplicado aos mestres, mestras e representantes das culturas populares e religiões de matriz africana.

Questões para todas as entrevistas:

- 1) Qual é a sua manifestação?
- 2) qual o seu papel dentro dela? O que você faz nela?
- 3) Como você aprendeu a sua manifestação?
- 4) O que é cultura popular pra você?
- 5) Qual a relação entre cultura popular e ancestralidade?
- 6) Qual a relação entre ancestralidade, cultura popular e educação?
- 7) **Cadê o Negro que estava aqui?** Como você vê a participação da cultura popular nos conteúdos da educação escolar? Da maneira como o negro e a cultura negra aparece na História do Brasil que é contada pela escola...os lugares que ocupam...
- 8) Por que você acha que é assim? Que essa relação se deu dessa maneira?
- 9) **E o racismo? Qual o lugar do racismo nisso tudo?**
- 10) Como você gostaria que se desse a relação da cultura popular com educação?
- 11) E a formação de professores? O que precisaria para um professor trabalhar corretamente com a cultura popular?

Questões de apoio (para serem utilizadas conforme a necessidade da pesquisa):

- 1) Como você se identifica? Quem é D. Dilma?
- 2) Como foi a sua trajetória até aqui?
- 3) Tem como separar a cultura popular (a sua raiz negra) do seu aspecto espiritual/religioso...enfim, das raízes do candomblé e da umbanda?
- 4) Há diferença entre a roda de capoeira fora e dentro da escola?
- 5) Por que é importante o contato com a capoeira? O que a capoeira traz?
- 6) Qual o impacto que esse contato proporciona na vida de uma criança? O contato com uma manifestação cultural negra no processo educativo de uma criança?
- 7) Tem como separar a capoeira enquanto manifestação cultural do seu aspecto espiritual? Da sua ancestralidade?
- 8) E essa espiritualidade e ancestralidade tem alguma relação com as religiões de matriz africana?

APÊNDICE III

Questionário aplicado aos professores pedagogos da Escola Classe.

Esta é uma pesquisa realizada pela estudante de graduação em Pedagogia, Daniela Barros Pontes e Silva, com o financiamento do CNPq, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo programa PROIC.

ESTE QUESTIONÁRIO DEVERÁ SER RESPONDIDO SEM IDENTIFICAÇÃO NOMINAL E, PARA GARANTIR A LISURA DA PESQUISA, DEVERÁ SER ENTREGUE EM ENVELOPE LACRADO, ENTREGUE JUNTO A ESTE QUESTIONÁRIO.

PARTE 1: PERFIL

Idade:

Local onde trabalha: (especificar apenas o tipo de instituição)

Cargo que ocupa

PARTE 2: O CURSO E A FORMAÇÃO:

Área de formação e instituição de ensino superior:

Qual o ano de conclusão de graduação:

Fez algum tipo de especialização:

Tem outra graduação:

PARTE 3: O TRABALHO E A ATUAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A):

1) Como foi a escolha em ser um profissional da educação, um(a) pedagogo(a)? Conte um pouco da sua trajetória de formação.

2) Como pedagogo(a), qual trabalho é desenvolvido por você?

3) O que é pra você cultura popular?

4) Na sua opinião, qual a relação existente entre a cultura popular e a educação?

5) Você considera importante a presença do tema “ cultura popular” na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? Por quê?

6) Como essa relação acontece na prática cotidiana do seu trabalho?

7) Você já participou de um curso de formação continuada, desses oferecidos pela SEDF, através da EAPE por exemplo, para se atualizar especificamente sobre os assuntos que envolvem a cultura? Ou cursos oferecidos pela SEPIR/DF? Se sim, quais?

8) E em relação à formação continuada em outras áreas como matemática, ciências, informática, português, você já realizou algum tipo de especialização ou formação continuada?

9) Em relação aos temas da cultura popular brasileira que são garantidos em lei (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) como é abordado o ensino de cultura e história afrobrasileira, africana e indígena no seu cotidiano profissional?

10) Na sua opinião pessoal, a obrigatoriedade destes temas na educação dos anos iniciais do ensino fundamental ou mesmo na educação infantil é necessária? Beneficia ou prejudica a formação dos alunos?

11) Quais disciplinas lhe foram oferecidas durante a sua formação como pedagogo(a) que contribuíram para que você realizasse atividades relacionadas à cultura popular, e especificamente ao que diz respeito às culturas afro e indígenas?

12) Como pedagogo(a) você encontra dificuldade na abordagem desses temas? Quais? Por quê?

13) Existe algum comentário acerca destes temas que você gostaria de abordar livremente, ou alguma resposta que você deseje complementar?

Obrigada por sua colaboração! Sem a sua participação essa pesquisa não seria possível !
--